

Sous la direction de Daniel Stoecklin

**L'intégration scolaire de l'enfant en situation de handicap
dans le canton de Fribourg :
Analyse de la procédure à la lumière des droits de l'enfant**

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par
Sidonie BAECHLER
de
Planfayon, Fribourg

Mémoire No

SION

Février 2013

Résumé

Suite à l'entrée en vigueur de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, favoriser l'intégration des enfants en situation de handicap dans le système scolaire ordinaire est une obligation pour les cantons suisses. Ils doivent donner les moyens nécessaires aux enfants pour qui l'intégration est bénéfique, d'obtenir un soutien qui leur permettent de suivre l'école ordinaire. Afin d'octroyer des mesures de soutien renforcées les plus adéquates possibles, il existe une procédure d'évaluation des besoins de l'enfant. Après la mise en contexte du handicap, tant au niveau social que légal, le but de ce travail est de voir comment dans le canton de Fribourg, cette procédure est mise en place et comment est-ce qu'elle tient compte des droits de l'enfant et principalement des quatre principes généraux, à savoir le droit à la non-discrimination, l'intérêt supérieur, le droit au développement et le droit d'être entendu. De plus, toute application d'une loi implique une mise en œuvre et donc, des impacts sur la réalité du terrain. Les impacts de l'intégration sont analysés au travers de l'expérience de cinq enseignants de l'école primaire, qui mettent en avant différents facteurs pouvant influencer la bonne marche d'une intégration, dans le contexte actuel.

Table des matières

1	INTRODUCTION.....	4
2	LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP DANS UN CONTEXTE SOCIAL ET LEGAL	6
2.1	La place de la personne en situation de handicap dans les XXe et XXIe siècle	6
2.2	Les définitions du handicap.....	12
2.2.1	La Classification Internationale des Handicaps (CIH)	13
2.2.2	La classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF)	14
2.2.3	Le système d'Identification et de Mesure du Handicap (SIMH)	16
2.3	Le handicap et l'intégration	18
2.3.1	La normalisation	19
2.3.2	L'intégration scolaire.....	20
2.4	le contexte légal.....	21
2.4.1	Les textes internationaux.....	21
2.4.2	Les textes nationaux.....	34
3	L'INTEGRATION DANS LE SYSTEME SCOLAIRE FRIBOURGEOIS.....	37
3.1	Le contexte de l'enseignement spécialisé fribourgeois	40
3.1.1	Le Service responsable de l'enseignement spécialisé.....	41
3.1.2	L'application de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.....	41
3.2	La procédure d'intégration scolaire	43
3.2.1	Mesures d'aide renforcées	43
3.2.2	La procédure d'évaluation standardisée et droits de l'enfant.....	45
3.2.3	Les droits de l'enfant dans la PES	48
3.3	L'intégration en pratique	50
3.3.1	Les expériences des enseignants	51
4	CONCLUSION	56
5	REMERCIEMENTS.....	59
6	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	60
7	DECLARATION SUR L'HONNEUR	64

1 INTRODUCTION

Depuis les années 70, on assiste à une évolution de la place occupée par les personnes en situation de handicap. Sous la poussée des associations représentant les personnes en situation de handicap et leurs parents, des changements ont été entrepris tant dans la définition du handicap (qui n'est plus vu comme une maladie, mais comme une difficulté d'adaptation à un environnement), que dans sa prise en charge. Ce changement de paradigme pour penser le handicap a été appuyé par l'élaboration de textes législatifs internationaux et nationaux qui promeuvent l'égalité des chances et la participation des personnes en situation de handicap à la société dans laquelle ils vivent.

Concernant les enfants handicapés, la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1989 et la Déclaration de Salamanque de 1994 promeuvent leur éducation intégratrice. La Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée en 2006 confirme leurs dires et va même plus loin en parlant d'éducation inclusive. Au niveau suisse, la Constitution fédérale et la loi fédérale sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) donnent la direction générale que la Suisse doit prendre dans la manière de considérer ses citoyens handicapés. Ces deux textes de loi interdisent la discrimination sur le simple fait d'être handicapé et demandent que des moyens soient mis à disposition des personnes en situation de handicap afin de faciliter leur intégration. Au niveau de l'école, il existe depuis 2007 un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (ci-après le concordat). Entré en vigueur depuis 2011, il met clairement en avant que les mesures d'intégration doivent être préférées aux mesures séparatives, ce qui est conforme à la LHand. Ayant adopté ce concordat, l'Etat de Fribourg doit y conformer ses pratiques en la matière et adapter sa législation. Au niveau du contexte légal, les moyens en faveur de l'intégration des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire sont à disposition, tout en leur laissant la possibilité d'être scolarisés dans une classe ou une institution spécialisée, si cela correspond à leur intérêt et répond mieux à leurs besoins.

Travaillant avec des enfants handicapés depuis plusieurs années, je me sens pleinement concernée par la place qu'ils occupent dans la société occidentale

actuelle. La présence de personnes en situation de handicap conduit la plupart du temps les gens à se questionner. Incompréhension, crainte, admiration pour l'éducateur sont des sentiments souvent partagés par les gens. Le handicap est mal connu et difficile à appréhender, notamment parce qu'il revêt une multitude de formes différentes qui ne possèdent pas du tout les mêmes caractéristiques. La personne en situation de handicap incarne ainsi parfaitement la figure de l'étranger. Etant mal connu, le handicap fait peur, on est mal à l'aise face à lui, on ne sait trop comment se comporter. Et comme tout ce qui nous est étranger, il faut le côtoyer, apprendre à vivre à son côté pour l'apprivoiser, pour comprendre comment ça fonctionne et enfin pour pouvoir l'accepter comme faisant partie de notre société et reconnaître à la personne en situation de handicap un statut aussi important que celui occupé par les personnes sans handicap. La personne handicapée doit donc avoir des possibilités d'intégration dans toutes les sphères qui constituent notre société.

Ces dernières années, j'ai eu la chance de pouvoir accompagner deux enfants en intégration scolaire. Malgré une bonne volonté des intervenants auprès de ces enfants, les intégrations ont dû s'arrêter pour des raisons tant structurelles qu'individuelles. Ces expériences professionnelles mises en lien avec mes études en droits de l'enfant m'ont amenée à réfléchir à la question de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Mes réflexions se sont, entre autres, portées sur la procédure de décision d'octroyer des mesures d'aide, afin de permettre à l'enfant d'être scolarisé dans l'école régulière. Sur quels critères décide-t-on qu'un enfant peut être intégré ou non ? Quelles sont les moyens qui peuvent être mis en place pour aider l'enfant ? Quelle place a l'enfant dans cette procédure ? Est-ce que ces droits sont respectés ? Et une fois que la décision d'intégrer un enfant est prise et que les mesures d'aide sont accordées, comment les enseignants gèrent-ils la mise en place effective de l'intégration, avec tous les impacts que cela peut avoir sur la vie de la classe ? Ce sont autant de questions qui ont guidé cette recherche et auxquelles on va tenter d'apporter une réponse.

Afin de bien comprendre le contexte sociétal dans lequel la mise en place d'intégration scolaire d'enfant en situation de handicap se passe, nous allons en premier lieu nous pencher sur le contexte social qui entoure la notion de handicap. Pour ce faire, il est nécessaire de passer en revue les différentes manières de penser

le handicap qui ont eu lieu au cours des XXe et XXIe siècle, avant de définir plus précisément la notion de handicap et d'intégration qui est au cœur des débats scolaires actuels. Le contexte légal que nous aborderons par la suite permettra de situer la position des Nations-Unies en la matière et des obligations qui en découle pour les Etats parties, particulièrement les obligations qui concernent l'intégration scolaire.

Dans un deuxième temps, nous analyserons l'application du contexte social et légal dans le canton de Fribourg. Nous nous intéresserons d'abord à la procédure qui mène à la décision des conditions sous lesquelles un enfant sera intégré. Nous l'analyserons à la lumière des droits de l'enfant et, plus spécifiquement, par rapport aux quatre principes généraux. A la suite de quoi nous allons regarder l'influence qu'une telle procédure peut avoir sur la mise en place concrète de l'intégration. Par le biais d'entretiens avec des enseignants de l'école ordinaire, nous verrons ce qu'il en est du quotidien d'une classe accueillant un élève en situation de handicap, les difficultés et les bénéfices que cela engendre, ce qu'il faut améliorer, etc.

Ce travail doit être considéré comme exploratoire. Il n'a pas la prétention de rendre compte des situations d'intégration de manière totalement généralisée. Les réflexions menées ici mériteraient d'être approfondies afin de connaître vraiment les tenants et les aboutissants des intégrations scolaires effectuées dans le canton de Fribourg. Il faut donc voir dans ce qui suit des pistes de réflexions qui seraient le point de départ pour une analyse plus poussée.

2 LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP DANS UN CONTEXTE SOCIAL ET LEGAL

2.1 LA PLACE DE LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES XXe ET XXIe SIECLE

De tout temps, les sociétés ont connu en leur sein des personnes handicapées. Toutes ont dû faire face à ce que la différence due au handicap impliquait, une différence souvent inexplicable, incompréhensible, déroutante et d'origines très diverses : physique (une malformation, un membre manquant) ou psychique (fou, retardé). Chaque société a dû trouver une façon de considérer ces gens différents, ces gens que l'on nomme actuellement handicapés. Les solutions trouvées pour y faire face sont nombreuses et propres à chaque société. Elles se sont mises en place en fonction des représentations sociales du handicap en cours.

Pour comprendre comment la société occidentale contemporaine appréhende le handicap, il est important de connaître l'évolution de cette pensée et du traitement qui lui a été réservé. L'Occident n'a pas toujours eu les mêmes représentations au sujet des personnes en situation de handicap. Elles ont évolué au fil de l'histoire, des progrès scientifiques et des transformations sociales, politiques et économiques entre autres. Ainsi ces personnes n'ont pas toujours occupé le même statut. Lambert (1986), dans son livre *Handicap mental et société*, donne un aperçu historique rapide, mais néanmoins significatif, concernant la position des personnes handicapées à travers l'histoire. Nous n'allons pas revoir chaque période, mais nous attarder uniquement sur le XXe siècle afin de bien saisir l'évolution qui a amené à donner une si grande importance à l'intégration des personnes en situation de handicap.

Lambert (1986) sépare schématiquement le XXe siècle en deux grandes époques : l'avant Deuxième Guerre mondiale et l'après. Ainsi, au début du siècle, on commence à séparer les enfants qui ont des difficultés dans leurs apprentissages scolaires des autres. Sur demande du gouvernement français, Alfred Binet a mis en place des tests de mesures psychométriques afin de pouvoir distinguer les enfants qui ne pourront pas finir leur parcours scolaire des autres, afin de leur donner une éducation plus adaptée à leur niveau. On fit ainsi une différenciation mesurée de normaux/anormaux. Ceux qui avaient les capacités de suivre le programme scolaire ordinaire formaient une catégorie différente de ceux qui ne les avaient pas. Une première catégorisation binaire s'était ainsi mise en place. Les enfants qui échouaient à ce test devaient être scolarisés dans des classes spéciales. Cependant, pour Binet, les classes spéciales devaient avoir pour but la remise à niveau les élèves en difficultés afin qu'ils puissent retourner à l'enseignement ordinaire le plus vite possible, un but qui devrait, en théorie, encore être atteint aujourd'hui par les classes de développement.

Parallèlement à ces tests, l'idée d'une faiblesse morale dans la définition du handicap mental persistait. L'intelligence se définissait comme étant une vertu morale. Les personnes peu intelligentes étaient considérées comme manquantes de morale et devaient être remises dans le droit chemin. Ces idées-là sont héritées du siècle précédent où les gens de la bonne société détenaient le pouvoir de définir ce qui était juste de ce qui était mal. Ils imposaient aux autres leur vision du monde et le

bon fonctionnement à adopter. Parallèlement, la notion de la transmission héréditaire des tares continuaient à hanter les esprits. Il fallait en protéger la population. Des institutions ont été mises en place afin de s'occuper des personnes difficilement réintégrables. S'occuper est un grand mot, il s'agissait plutôt de faire du gardiennage. Ces lieux avaient un double rôle qui va continuer jusque dans les années 60 : il fallait protéger les personnes déficientes du monde extérieur, afin qu'il ne leur arrive rien, mais en même temps, il fallait protéger la population contre ces mêmes personnes.

A cette époque, la notion de dégénérescence raciale prend de plus en plus d'ampleur. Les mauvaises conjonctures économiques favorisaient les émigrations. Les Etats-Unis, par exemple, durent faire face à une arrivée massive d'étrangers : on a donc commencé à limiter l'entrée du territoire américain. Afin que cela se fasse sur une base *scientifique* avec des critères précis, on faisait passer des tests, du type tests de QI, aux immigrants. Ces tests se faisaient en anglais, langue que la plupart des étrangers ne comprenaient pas à leur arrivée dans ce pays (Poglia, cours universitaire, 2008). De nombreuses personnes ont ainsi été étiquetées déficientes intellectuelles sans pour autant l'être. Le contexte social de cette période a été favorable à la montée du nationalisme et du racisme. C'est dans ces conditions que l'eugénisme s'est imposé dans de nombreux pays et dans de nombreux domaines tels que la science ou la politique. On associait les personnes différentes au potentiel danger qu'elles aient pu présenter. Les inadaptés sociaux étaient vus comme responsables des malheurs du monde. Il fallait donc agir avant que l'irréparable ne se passe. En associant l'idée que la personne handicapée équivalait à un arriéré moral et l'application du darwinisme social, étaient réunies des conditions favorables à l'émergence d'idéologie telle que le nazisme où les plus faibles, les plus imparfaits, ne pouvaient pas exister puisqu'ils mettaient en danger le reste de la population.

Concernant le handicap mental, des lois obligeant la stérilisation des handicapés et l'interdiction de mariage ont été promulguées. Puis on a même été jusqu'à les exterminer.

En ce début de XXe siècle, la société humaine a eu besoin de classer, de catégoriser les gens, afin de savoir quel traitement leur assigner. La peur instaurée dans l'esprit des gens à cause de temps difficiles de chômage, de précarité, a permis des dérives, envers d'autres êtres humains, inexcusables. Aujourd'hui encore,

des questions se posent sur l'humanité des personnes en situation de handicap profond. Ont-elles droits au statut d'êtres humains ? Ne pourrait-on pas purement et simplement les euthanasier, afin qu'elles coûtent moins cher à la société ? Les adeptes du courant bioéthique utilitariste considèrent, par exemple, que l'on a droit au statut d'être vivant uniquement si l'on remplit certains critères : il faut avoir conscience de soi, être capable de communiquer, avoir la capacité de souffrir, avoir de l'intérêt, avoir des projets, etc. Dans cette démarche, on pense qu'une vie peut être sacrifiée, après un calcul rationnel coût-bénéfice, si cela permet une meilleure qualité de vie à l'autre ou à la collectivité (Schumacher, cours universitaire, 2008). Si l'on suit cette façon de penser, la personne handicapée profonde, pour prendre l'exemple le plus flagrant, n'a que peu de chance de répondre aux critères donnés et on pourrait ainsi lui dénier son statut d'être humain.

Malgré cette période difficile, la société a connu, après la deuxième guerre mondiale, une nouvelle manière d'appréhender le handicap et par conséquent de le traiter. L'évolution scientifique a introduit une nouvelle notion. Le handicap n'était plus uniquement dû à un problème génétique, le milieu dans lequel on vivait jouait aussi un rôle dans le fait d'être handicapé ou non. Il y avait donc interaction entre l'environnement et les caractéristiques génétiques. Cela a impliqué une nouvelle façon de voir la prise en charge qui est devenue plus éducative, puisqu'on pouvait désormais agir sur le milieu et obtenir des améliorations. Grâce aux perspectives amenées par la sociologie, on a pu reconnaître différents facteurs participant à l'état de handicapé: la pauvreté, l'analphabétisme ou les séquelles de la guerre. Une nouvelle définition du handicap incluant ces deux facteurs a été adoptée dès 1959.

Dès lors, le diagnostic du handicap mental s'est fait non seulement à partir d'un QI faible, mais aussi à partir d'un manque d'adaptation sociale. Si la sociologie a indéniablement apporté une contribution à ce changement dans la définition du handicap, d'autres domaines ont apporté leur part. La médecine a, par exemple, découvert les causes de handicaps graves, telles que la rubéole ou la phénylcétonurie, et a trouvé des traitements pour les éviter. Parallèlement, la psychologie a développé l'intervention behavioriste souvent utilisé en éducation. Voici des exemples d'éléments qui montraient qu'on pouvait agir sur l'environnement et réduire les difficultés rencontrées. Au niveau politique, on a

commencé à mettre en place des programmes pour lutter contre la pauvreté. L'intervention précoce auprès des individus présentant un risque de situation de handicap ou ayant un handicap avéré a fait aussi son apparition. Mais la crise économique de 1973 a rendu difficile la poursuite de tous ces programmes. Les budgets qui touchaient au social ont été diminué et cela a freiné les projets mis en place dans l'éducation.

La notion d'adaptation sociale a été rajoutée à la deuxième définition du handicap (qui sera traitée de manière plus approfondie dans la suite de ce travail) donnée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Les changements induits par cette nouvelle notion n'ont pas été négligeables. Ainsi, certaines personnes présentant un QI de 70 à 75, considérées auparavant comme handicapées, ne l'étaient plus, puisqu'elles ne présentaient plus de caractéristiques d'inadaptation sociale. Lambert a fait très clairement le lien entre le QI et l'environnement social : « il est important de constater qu'une fois encore ce sont des critères sociaux qui donnent leur signification aux tests de QI » (1986, p. 37). Mais ce changement de vision du handicap mental n'a pas été l'apanage des scientifiques, éducateurs, sociologues ou politiciens. Les parents de personnes handicapées, en se réunissant en associations, ont réussi à imposer une autre réalité au monde, poussant les pouvoirs publics à s'occuper de la question du handicap. Ils ont réclamé la reconnaissance de droits pour leur enfant et pour eux-mêmes, afin d'être partenaires dans les décisions prises pour leur enfant. À la suite de quoi, des programmes d'intervention précoce au sein de la famille ont pu être mis en place et les institutions ont dû revoir leur fonctionnement.

La notion de normalisation est aussi apparue à cette période. Par ce terme, on entendait redonner aux personnes en situation de handicap accès à un mode de vie le plus proche possible des personnes normales. Par ce biais, on leur rendait la dignité à laquelle a droit tout être humain. Et malgré la controverse qu'a suscité cette notion, elle a permis notamment « la prise de conscience des effets néfastes véhiculés par des étiquettes comme « handicapé mental, handicapé socio-culturel » (labelling) [...] et la remise en question des vertus et des bienfaits de l'enseignement spécialisé. » (Lambert, 1986, p. 40).

Cependant, parallèlement à ces évolutions, les années 70 ont vu réapparaître l'idée de « déterminisme de l'intelligence » (Lambert, 1986, p. 37). La crise économique a

laissé libre court à toutes sortes de discours à l'encontre des minorités, des groupes plus vulnérables. Comme dans toutes crises sociétales, on devait trouver un coupable à ce nouveau désordre social. Dans cette période d'instabilité, un scientifique, Jensen, a, par exemple, remis au goût du jour la notion d'hérédité : 80% de l'intelligence serait transmise héréditairement. La déficience intellectuelle se transmettrait donc de génération en génération. Cette théorie a séduit de nombreuses personnes, alors qu'Albert Jacquard (1978), dans *Éloge de la différence*, a démontré que cette idée n'était scientifiquement pas prouvée et qu'elle était erronée.

La fin du XXe siècle a été marqué par une volonté internationale, notamment au travers des Nations Unies (ONU), de faire valoir les droits des personnes en situation de handicap. L'ONU a reflété le changement ambiant dans la façon de considérer le handicap. Il passe « [...] d'une conception d'assistance à une démarche tenant compte des droits de l'homme et du développement. »¹ En promulguant l'année 1981 l'Année internationale de personnes handicapées, elle a annoncé clairement que la situation des personnes en situation de handicap devient une de leur préoccupation. L'année suivante, un Plan d'action mondial concernant les personnes handicapées a été adopté et le 3 décembre est déclaré Journée internationale des handicapés. Dans la même décennie, la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) consacrait tout un article aux enfants en situation de handicap. Puis en 1993, l'ONU adoptait les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, afin de diffuser les bonnes pratiques permettant aux personnes en situation de handicap de jouir de leurs droits.

En ce début de XXIe siècle, l'ambivalence continue que connaît la société occidentale au long de son histoire face au handicap est toujours présente. La peur de la différence, surtout par méconnaissance, est toujours là. Et malgré les avancées dans les connaissances médicales du handicap (on arrive à comprendre les causes de nombreux handicaps) et dans la prise en charge éducative, les représentations ancestrales restent d'actualité. Le handicap est encore une des nombreuses représentations de la figure de l'étranger. L'inconnu a toujours effrayé et effraie encore. Le handicap ne fait pas exception. Il n'y a qu'à voir le débat autour de l'intégration scolaire systématique de ces enfants. Certains sont pour, certains sont

¹ <http://www.un.org>

contre et d'autres sont pour, mais sous conditions. Et les raisons invoquées contre l'intégration sont très souvent le changement que cela va amener et les craintes qui l'accompagne.

« Le handicap est un problème social. Son histoire se confond avec la nôtre, elle est celle de la différence et des réactions de la société envers ces différences. » (Lambert, 1986, p. 41). L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap n'est pas seulement un enjeu éducatif. Sous cette question se cachent des enjeux financiers, politiques et sociaux. Les modalités d'intégration peuvent façonner la société de demain en montrant la place réservée à la différence et aux groupes de personnes considérées comme plus vulnérables.

2.2 LES DEFINITIONS DU HANDICAP

L'utilisation officielle du terme *handicap*, qui viendrait de l'expression « hand in cap » date du début du XIXe siècle (Rabischong, 2008, p. 51). Il était associé au monde sportif. Donner un handicap à un participant d'une course hippique visait l'équité pour tous les participants. Les meilleurs coureurs se voyaient attribués des difficultés supplémentaires, d'où l'expression *être handicapé* pour désigner les personnes présentant des désavantages au départ d'une course. Il est amusant de constater le changement de rôle de la personne handicapée. Auparavant, il s'agissait de la personne qui présentait un trop grand avantage par rapport aux autres. L'Académie française a intégré le mot *handicap* dans son dictionnaire en 1913, mais c'est surtout à partir de 1950 qu'il sera utilisé notamment par les professionnels de ce domaine.

Actuellement, le terme *handicap* est entré dans le langage courant. Il est cependant souvent utilisé sans trop savoir ce que cela implique. C'est un mot flou décrivant une population complètement hétérogène, sans caractéristique qui puisse qualifier unanimement tous les individus de cette catégorie. A la demande de l'OMS, qui voulait pallier à un manque de définition, Philip Wood a créé, en 1980, la Classification Internationale des Handicaps (CIH) afin de compléter celle des maladies. Sujette aux critiques, elle a été réadaptée en 2001 pour devenir la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF). En plus de la définition donnée par l'OMS, différents chercheurs ont voulu parfaire la

manière de définir le handicap. A ce titre, Claude Hamonet et Teresa Magalhaes (2001) ont développé le Système d'Identification et de Mesure du Handicap.

2.2.1 La Classification Internationale des Handicaps (CIH)

Sous la poussée d'associations et de professionnels du handicap, qui trouvaient la Classification des maladies (CIM)² de l'OMS insuffisante pour rendre compte de la réalité du terrain, l'élaboration de la CIH a répondu au besoin de prendre en compte d'autres aspects que la vision médicale pour définir le handicap. Ainsi le handicap n'était plus vu depuis «le concept pasteurien : une cause – un effet» (Charpentier, 1995), mais en tenant compte des séquelles qui découlent de cet état.

La CIH décrit le handicap à travers trois éléments principaux :

- La déficience est une altération de l'organisme, cela peut être une perte ou un écart au niveau physiologique, anatomique ou psychologique.
- L'incapacité est la difficulté que rencontre la personne à effectuer une tâche dans la limite du normal.
- Le désavantage (ou le handicap) est un désavantage social ; la déficience et l'incapacité peuvent avoir comme conséquence une limitation pour l'individu dans la tenue de certains rôles sociaux normaux.

Bien que cette classification ait confirmé une nouvelle prise de position face au handicap et qu'elle ait compté de nombreux défenseurs, elle a aussi suscité quelques critiques. Deux tendances, l'une médicale et l'autre sociale, se sont positionnées différemment face à la CIH. Le premier courant soutenait la classification de Wood et traitait le handicap comme la conséquence de la pathologie. Le deuxième assurait que c'était l'environnement dans lequel la personne handicapée vivait qui produisait la situation de handicap. Le débat a permis de mettre en lumière certaines limites de la CIH. En effet, cette classification laissait paraître que les trois éléments formaient un enchaînement invariant : la déficience entraîne une incapacité qui entraîne à son tour un désavantage. Hors, il

² La CIM, remise à jour régulièrement, donne un descriptif des maladies et permet de poser un diagnostic.

n'en est pas forcément de même : une incapacité peut entraîner une déficience ou une déficience peut entraîner un désavantage social sans forcément qu'il y ait une incapacité qui les relie.

De plus, cette manière de définir le handicap oubliait l'influence qu'a l'environnement sur le handicap. La difficulté d'accéder à certains endroits, le non-aménagement des espaces publics, les attitudes des gens face à la personne handicapée jouaient aussi un rôle important dans la définition d'un désavantage social.

Enfin, la classification de Wood ne permettait pas de décrire les nombreux facteurs influençant le handicap, bien qu'elle ait mis en avant le désavantage social. Il fallait la compléter afin qu'elle devienne un outil utile à d'autres domaines que le médical. L'OMS a entendu cette revendication et s'est attelé à réviser la CIH. Ainsi est née la Classification Internationale du Fonctionnement, des handicaps et de la santé (CIF ou CIH-2).

2.2.2 La classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF)

Avec la CIF, une nouvelle typologie du handicap a vu le jour en 2001. Prenant en considération les diverses critiques faites à l'encontre de la CIH, elle tient mieux compte de la dimension sociale et des facteurs environnementaux dans la définition du handicap. Aussi deux dimensions participent à la situation de handicap : la première étant l'organisme et la seconde, les activités et la participation.

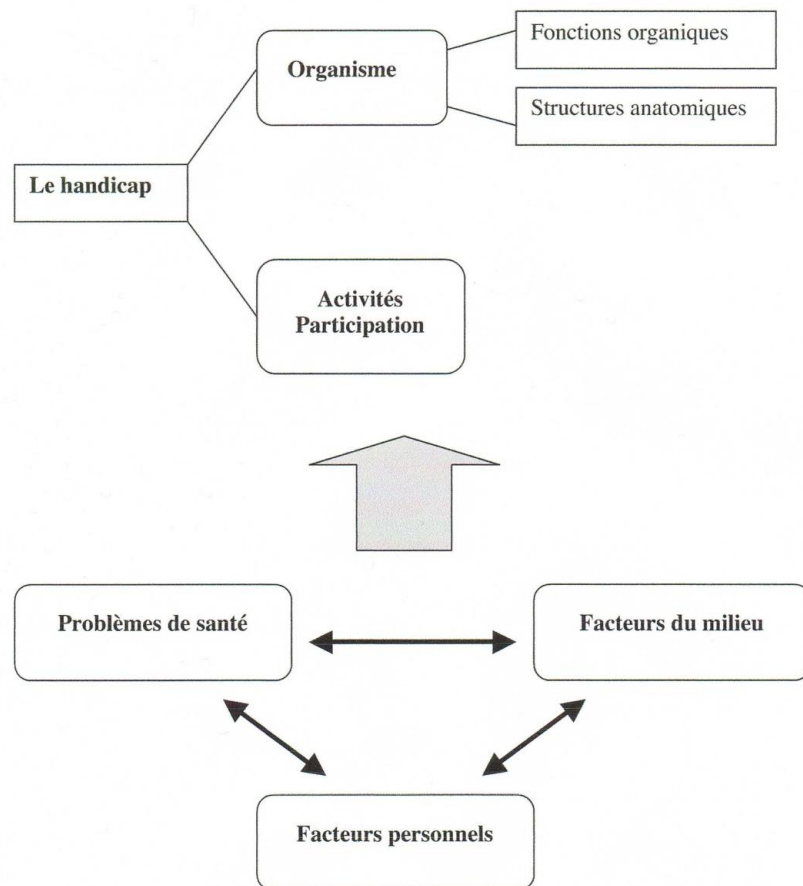
Par organisme, on parle des structures anatomiques et des fonctions organiques du corps. On fait référence, ici, à la dimension purement médicale du handicap. Avec les notions d'activités et de participation, qui regroupent sous ces termes les tâches et les actions du quotidien, on parle de sa dimension sociale et environnementale.

La situation de handicap est encore influencée par trois éléments qui vont interagir : les problèmes de santé, les facteurs personnels et les facteurs du milieu. Chaque situation vécue en rapport à un même problème de santé n'aura pas forcément les mêmes conséquences. Le lieu d'habitation, la profession exercée, les ressources cognitives à disposition sont autant d'exemples de facteurs qui feront que l'individu est plus ou moins dans une situation handicapante. Pour prendre un exemple

classique, quelqu'un qui se coupe le petit doigt n'aura pas les mêmes conséquences, s'il est musicien ou s'il est charpentier. Dans le premier cas, le doigt manquant va rendre la personne handicapée dans sa profession. Par contre, ça ne sera pas du tout le cas pour le charpentier.

Les interactions de ces facteurs sont schématisées dans le tableau de la page suivante.

Le handicap et ses composantes



Capelli Marina (SA 2009 - SP2010), « Pédagogie Curative Général I », Cours de pédagogie curative, Université de Fribourg.

En prenant en compte les fonctions organiques, les structures anatomiques, l'activité, la participation et les facteurs environnementaux comme critères de définition du handicap, la CIF confirme un certain changement opéré dans la manière d'approcher le handicap. Cependant, cette classification est vue comme

tenant encore trop compte de l'aspect médical du handicap et trop stigmatisant, puisque l'individu est toujours catégorisé comme *handicapé*, ce qui continue à véhiculé l'idée que le problème concerne principalement l'individu.

Afin de trouver une alternative à la vision très médicale du handicap, un groupe de chercheurs universitaires européens s'est attelés à la mise en place d'un nouveau système à partir d'une étude où la personne handicapée est placée au centre de la recherche. Un nouveau concept a vu le jour : le Système d'Identification et de Mesure du Handicap qui introduit la notion de *situation de handicap*.

2.2.3 Le système d'Identification et de Mesure du Handicap (SIMH)

Claude Hamonet et Teresa Magalhaes (2001) sont les principaux protagonistes du SIMH. Voulant rompre avec une vision trop médicale du handicap, ils ont lancé un programme visant à étudier le handicap à partir des situations concrètes rencontrées dans la vie quotidienne. La notion de *situation de handicap* en a donc été le point central autour duquel tout s'est construit. Le handicap n'est ainsi plus vu comme une maladie qui engendre des incapacités et des désavantages sociaux, mais bien comme une conséquence de situations qui rendent l'individu handicapé. La logique est ainsi inversée.

Avec ce système, on passe d'une idée de classification à une idée d'identification, terme se voulant le plus neutre possible, sans jugement et ne portant pas une dimension stigmatisante. Pour définir le handicap, on doit articuler quatre éléments : le corps, les capacités, les situations de vie et la subjectivité.

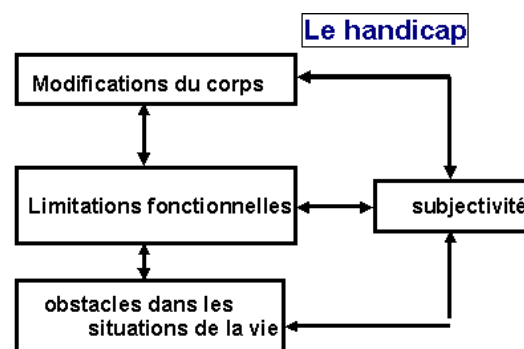
Voici les définitions, données par les auteurs, des quatre dimensions :

- Le corps : « ce niveau comporte tous les aspects biologiques du corps humain, avec ses particularités morphologiques, anatomiques, histologiques, physiologiques, et génétiques. » (Hamonet et Magalhaes, 2001, p. 22).
- Les capacités : « ce niveau comporte les fonctions physiques et mentales (actuelles ou potentielles) de l'être humain, compte tenu de son âge et de son sexe, indépendamment de l'environnement où il se trouve. » (Hamonet et al., 2001, p. 22).
- Les situations de la vie : « ce niveau comporte la confrontation (concrète ou non) entre une personne et la réalité d'un environnement physique, social et

culturel. Les situations rencontrées sont : les actes de la vie courante, familiale, de loisirs, d'éducation, de travail et de toutes les activités de la vie, y compris les activités bénévoles, de solidarité et de culte, dans le cadre de la participation sociale. » (Hamonet et al., 2001, p. 22).

- La subjectivité : « ce niveau comporte le point de vue de la personne, incluant son histoire personnelle, sur son état de santé et son statut social. Il concerne tous les éléments subjectifs qui viennent compromettre ou supprimer l'équilibre de vie de la personne. Il représente le vécu émotionnel des événements traumatisants (circonstances d'apparition et d'évolution, annonce et prise de conscience de la réalité des faits et acceptation de vivre avec sa nouvelle condition). » (Hamonet et al., 2001, p. 23)

La nouveauté de ce système par rapport à la CIF tient principalement dans la notion de subjectivité. En mettant l'individu au centre de l'étude, les auteurs accordent une importance à son ressenti par rapport à une situation, à son vécu. En effet, certaines personnes peuvent se sentir dans une situation handicapante alors que d'autres, dans un même contexte pas du tout. Cinq sous-ensembles constituent cette subjectivité : l'attitude face aux circonstances de survenue d'une modification du corps, la perception de son état corporel, la perception de son état fonctionnel et de ses capacités, la perception des situations de la vie et les sentiments vis-à-vis de son statut. Aussi une certaine globalité est visée. On ne se contente pas de décrire la situation de handicap, mais on cherche à connaître comment la personne la ressent, la vit, comment elle se voit dans cette nouvelle situation, comment elle perçoit son « nouveau » corps, si elle se sent capable de ou non, etc.



Claude Hamonet et Teresa Magalhaes Octobre 1999, Saint-Mandé

Ce système amène donc une vision plutôt anthropologique du handicap. La situation de handicap y est analysée sous l'angle des interactions entre le corps, les

capacités, la subjectivité et la situation de vie. Le SIMH se pose comme étant complémentaire à la CIF, puisqu'elle rajoute une dimension, la subjectivité, qui n'y est pas traitée. Elle reflète aussi le changement de terminologie à opérer, afin d'inclure une évolution dans les représentations sociales du handicap. Car c'est en changeant la définition des situations que les politiques peuvent prendre en charge différemment les personnes en situation de handicap et favoriser leur intégration. Pourtant, bien que ce système paraisse prometteur, il n'est pas, contrairement à la CIF, (encore) reconnu internationalement.

Le handicap devenant aussi le fruit de facteurs environnementaux, il est donc possible d'en réduire les effets. Des mesures peuvent être prises afin d'adapter l'environnement aux limitations que les personnes en situation de handicap connaissent et garantir leur participation à la société. A l'heure actuelle, les discours dominants jouent en faveur de l'intégration des personnes handicapées dans la société. Ce mouvement envers leur intégration s'est matérialisé dans de nombreux textes de lois qui encouragent les Etats à prendre des dispositions dans cette optique, tant au niveau international qu'au niveau de la Suisse. Cela donne ainsi aux enfants en situation de handicap le droit d'être intégré dans un cadre scolaire ordinaire, pour autant que cela soit dans son intérêt.

2.3 LE HANDICAP ET L'INTEGRATION

L'intégration des personnes avec des besoins particuliers a commencé à être abordée dans les années 70 déjà. Mais c'est surtout à la fin des années 80 et dans le courant des années 90, à la même période où les Nations Unies a mis l'accent sur les droits à l'égalité des personnes en situation de handicap, que l'intégration devient une réelle revendication. Tout comme la notion de handicap, le concept d'intégration est une notion couramment utilisée, mais qui renvoie à autant de définitions qu'il y a de situations. Pour Sanchez, il « [...] renvoie à l'idée d'ajustement d'un ensemble et d'un sous-ensemble qui se modifient l'un l'autre au cours et au terme de l'opération. » (n.b., p.2) Ainsi l'intégration des personnes en situation de handicap exige un changement dans la structure ou dans la manière de fonctionner du système dans lequel a lieu l'intégration. Tout comme les personnes intégrées doivent aussi s'adapter au nouvel environnement.

2.3.1 La normalisation

L'intégration des personnes en situation de handicap se base sur la notion de normalisation dont Bengt Nirje est considéré comme le père fondateur. Il l'a utilisée la première fois déjà dans les années 60 en Suède pour répondre à un besoin dans la prise en charge de personnes déficientes intellectuelles. Pour lui, la normalisation « [...] signifie de rendre disponibles à la personne déficiente sur le plan mental, des modes et des conditions de vie quotidienne qui sont aussi proches que possible des normes et des modes de vie du courant-cadre de la société. » (1994, p. 24). S'il a été mis en place pour des personnes ayant une déficience mentale à la base, ce concept peut néanmoins être utilisé pour d'autres groupes sociaux et d'âges différents. Il est basé sur huit principes rendant les expériences quotidiennes les plus proches possibles de ceux que les personnes non handicapées vivent, à savoir suivre « un rythme normal de la journée », « une routine normale de vie », le « rythme normal de l'année », d'expérimenter les « cycles de vie suscitant le développement », la prise en considération des « désirs des personnes déficientes intellectuelles », etc (Nirje, 1994, p. 24ss). Il s'agit donc d'offrir un cadre de vie respectant la personne déficiente dans son humanité, lui restituer les mêmes droits que les personnes sans handicap, non pas en niant sa différence, son handicap, mais en lui reconnaissant des droits à une certaine qualité de vie, un retour à la dignité en quelque sorte.

La prise en compte de la normalisation par d'autres champs que celui de l'éducation spécialisée a eu pour conséquence de changer sa définition. Pour beaucoup, la normalisation est devenue un phénomène visant à rendre la personne déviante à nouveau conforme aux normes sociales, à les rendre comme tout le monde. A ce sujet, Myriam Winance (2004) a mis en avant deux normalisations différentes qui se succèdent dans le temps. La première est « la normalisation comme assimilation à une norme prédéfinie » (2004, p. 203) qui demande à l'individu handicapé de se conformer aux règles des personnes valides. Cette conception de la normalisation amène la personne handicapée à naviguer entre deux identités. Elle se doit d'être normale, mais pour avoir accès à tout ce que la normalité permet (travail, autonomie financière, etc.), elle doit passer par une reconnaissance au niveau institutionnel de son handicap. Avant d'accéder à la normalité, elle doit être étiquetée comme personne handicapée. Mais de toute façon, elle reste différente, handicapée par rapport aux autres.

La seconde, accompagnant la révision de la CIH et des changements dans les représentations sociales, est le résultat « d'une norme commune » (Winance, 2004, p. 211). Cette deuxième normalisation rejoint l'idée transmise par Nirje : il faut permettre l'accès à la vie en société aux personnes en situation de handicap. Mais afin que la communication entre les deux mondes ne soit pas rompue, il faut rendre les règles sociales de la société plus souples pour qu'elles s'adaptent à chaque situation. Ainsi, la tâche de s'adapter ne revient plus à la personne handicapée, mais aussi à la société.

2.3.2 L'intégration scolaire

L'intégration scolaire implique « un enseignement en commun d'enfants handicapés et non-handicapés dans le cadre des classes publiques, tout en leur apportant les soutiens nécessaires (pédagogiques, thérapeutiques, soins) pour faire face aux besoins spécifiques dans leurs environnement sans avoir recours à la ségrégation scolaire. » (Bless, cours universitaire, 2010) L'intégration marque ainsi une nette avancée par rapport à la prise en charge ségrégative au niveau du respect des droits des enfants en situation de handicap de participer à la vie collective de leur communauté.

L'intégration scolaire cherche à trouver des solutions afin de diminuer les effets du handicap. L'aide apportée doit permettre à l'enfant d'être scolarisé à l'école de son lieu d'habitation. Afin de respecter ses besoins individuels, le programme est adapté à ses capacités et un soutien sera mis en place pour répondre à ces besoins. Cependant, pour obtenir ces aides, il faut avoir été préalablement désigné comme élève comme ayant des difficultés. Si l'on essaie d'adapter le plus possible le contexte de l'école ordinaire aux enfants en situation de handicap, la structure scolaire démontre qu'il n'est pas apte à prendre en charge tous les enfants sans distinction. Il faut que les élèves intégrés puissent s'adapter au système scolaire. Pour les enfants pour qui le système scolaire ne correspond pas à leurs besoin, des moyens scolaires dits ségrégatifs existent encore.

En gardant la possibilité d'une ségrégation scolaire, le concept d'intégration ne concrétise pas complètement la volonté des textes internationaux qui promeuvent une école pour tous, ou chaque enfant a sa place, peu importe ses difficultés, une école inclusive qui demanderait une refonte du système scolaire dans son ensemble.

Cependant, l'intégration va dans la direction souhaitée, puisqu'on tient plus compte des besoins réels de l'enfant intégré.

2.4 LE CONTEXTE LEGAL

Comme nous avons pu le constater plus haut, on assiste, depuis les années 70, à une évolution de la place occupée par les personnes en situation de handicap au sein de la société. Sous la poussée des associations les représentant et leurs parents, des changements ont été entrepris tant dans la définition du handicap (qui n'est plus vue comme une maladie, mais comme une difficulté d'adaptation à un environnement), que dans sa prise en charge. Ce changement de paradigme pour penser le handicap a été appuyé par des textes de lois, promulgués tant au niveau international que national, que nous allons traiter dans la partie suivante.

2.4.1 Les textes internationaux

Concernant les enfants en situation de handicap, la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989 et la Déclaration de Salamanque de 1994 font la promotion d'une éducation intégratrice pour les enfants en situation de handicap. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, entrée en vigueur en 2006, confirme que les personnes en situation de handicap ont les mêmes droits que tous les autres citoyens.

La Convention relative aux droits de l'enfant

La CDE concerne tous les enfants, « [...] âgé[s] de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » (CDE, 1989, art. 1) Elle veut poser ainsi le cadre nécessaire pour protéger les enfants et leur offrir les conditions afin qu'ils puissent se développer le plus harmonieusement possible. Tous les enfants, sans exception, ont les mêmes droits, quelque soit son origine nationale, sociale ou ethnique, ses croyances, son sexe, sa langue, sa religion, etc. Bien que les enfants en situation de handicap ne soient pas exclus de la catégorie *enfant* à laquelle s'adresse la CDE, les concepteurs de la CDE ont trouvé nécessaire de consacrer un article à leur intention. Etant considérés comme faisant partie d'un groupe particulièrement vulnérable, leurs droits sont réaffirmés dans l'article 23. Il est important de préciser que les articles de la CDE sont interdépendants les uns des autres, ils forment un tout qui délimite le contexte

souhaitable dans lequel l'enfant peut évoluer et se construire harmonieusement. Aussi il est essentiel d'avoir en tête que, même si les enfants en situation de handicap ont un article entier qui leur est consacré, les autres articles s'appliquent aussi pour eux, ils ont les mêmes droits que les autres enfants.

Quatre principes généraux dominant la CDE, à savoir le droit à la non-discrimination (art.2), l'intérêt supérieur (art. 3), le droit à la vie, à la survie et au développement (art. 6) et le droit d'être entendu (art. 12). Ils sont considérés comme primordiaux dans toute question concernant l'enfant et doivent diriger en arrière plan toutes actions menées à l'intention des enfants. Concernant la suite de ce travail, nous allons essentiellement nous intéresser à la définition de ces quatre principes généraux et à leur implication, puisqu'ils devraient être à la base de toutes les mesures prises par les Etats concernant les enfants et plus particulièrement, pour ce travail, les enfants en situation de handicap et leur intégration dans une école régulière. Ces principes seront à la base de la réflexion menée par rapport à l'intégration scolaire effectuée dans le canton de Fribourg.

Article 2 : droit à la non –discrimination

1. Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou toute autre situation.
2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

Le principe de non-discrimination est traditionnellement lié à celui de l'égalité, ils sont tous deux au centre des droits de l'homme et « [...] constituent l'un des fondements des démocraties modernes. » (Borrillo, 2003, p. 5) Il est donc logique que ce principe soit considéré par le Comité des droits de l'enfant « comme un principe de première

importance pour l'application de la Convention tout entière. » (Hodgkin et Newell, 2002, p. 19) Il doit ainsi être respecté lors de la mise de tous les articles de la CDE.

Malgré son importance, le Comité des droits de l'enfant ne donne pas une définition claire de ce qu'est une discrimination. Le Comité des droits de l'Homme perçoit, quant à lui, la discrimination comme « toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée notamment sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation, et ayant pour effet ou pour but de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par tous, dans des conditions d'égalité, de l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (Comité des droits de l'homme, 1989, par. 6). Abramson met en avant que « it is not the race, religious, etc. differentiation *per se* that is forbidden ; the differentiation must prejudice the welfare of the right-holder. » (2008, p. 23) Ainsi, c'est le but ou l'effet de l'acte qui conduit à la discrimination et non pas forcément l'acte en lui-même.

Le principe d'égalité, qui accompagne le principe de non-discrimination n'implique pas forcément un traitement exactement identique pour chacun. Les enfants, et par extension, les êtres humains en général, étant des êtres uniques et donc différents, il est important d'adapter les mesures mises en place aux besoins et à la situation de chacun, afin qu'ils aient les mêmes chances que les autres malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, « le principe de non-discrimination ne s'oppose pas à une action positive, à une différenciation légitime dans le traitement de chaque enfant. » (Hodgkin et al., 2002, p. 19). A ce titre, les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1993 confirment la nécessité de mettre en place des mesures qui vont permettre aux personnes issues de groupes plus vulnérables d'accéder plus ou moins à la même égalité de participer à la société. « Le principe de l'égalité des droits signifie que les besoins de tous ont une importance égale, que c'est en fonction de ces besoins que les sociétés doivent être planifiées et que toutes les ressources doivent être employées de façon à garantir à chacun des possibilités de participation dans l'égalité » (Hodgkin et al., 2002, p. 768). L'article 2 de la CDE introduit une nouveauté dans les critères traditionnels pouvant être considérés comme discriminatoires :

l'incapacité. C'est en effet le premier texte à posé l'incapacité comme cause possible de discrimination.

Grâce à l'inclusion de l'incapacité comme motif de discrimination, la CDE donne les bases légales encourageant les Etats à mettre en place des mesures visant à rendre accessible aux personnes en situation de handicap l'égalité dans la participation à la société.

D'après l'article 2 de la CDE, les Etats sont responsables de la mise en place de mesures pour protéger l'enfant de toutes les formes de discriminations dont il peut être victime. Le Comité des droits de l'enfant demande aux Etats signataires de la CDE « d'inclure explicitement le handicap comme motif de discrimination dans les dispositifs constitutionnelles relatives à la non-discrimination [...] » (2006, par. 9).

Lors de la révision de sa Constitution, la Suisse s'est dotée d'un passage concernant les personnes en situation de handicap. Ainsi, à l'article 8 (Constitution fédérale, 1999) à l'alinéa 2, il est affirmé que « nul ne doit subir de discrimination du fait notamment [...] d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. » L'incapacité devient ainsi un motif explicitement prohibé de discrimination dans notre pays.

Article 3 : Intérêt supérieur de l'enfant

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.
2. Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.
3. Les Etats parties veillent à ce que les fonctionnements des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié.

Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas une notion nouvelle dans le paysage des droits internationaux. On la trouvait déjà dans la Déclaration des droits de l'enfant de 1959. Comme pour le principe de non-discrimination, le Comité des droits de l'enfant ne donne pas de critères explicites compris dans cette notion. Dans l'Observation générale no 9 (2006), il précise seulement que « par son caractère large, cet article vise à couvrir tous les aspects de la prise en charge et de la protection des enfants dans tous les contextes. [...] L'article 3 devrait constituer la base des programmes et des politiques et devrait être dûment pris en compte pour tous les services fournis aux enfants handicapés et pour toute décision les concernant. » (Comité des droits de l'enfant, 2006, par. 29)

L'intérêt supérieur de l'enfant est une notion large sans définition explicite applicable à tous. Il dépend de la société dans laquelle on vit, des valeurs et de la culture qu'on nous a transmises. L'intérêt de l'enfant est ainsi sujet à interprétation. Suivant les personnes, cet intérêt peut contenir différents aspects. Ainsi Freeman (2007, p. 27) a mis en avant trois principaux contenus donnés au fil du temps comme essentiels à l'intérêt supérieur de l'enfant : la satisfaction des besoins matériels, la satisfaction des besoins liés au développement psychologique (à savoir la sécurité émotionnelle, le bien-être psychologique et le développement de l'enfant) et le bien-être moral et religieux. Tout dépend de la vision de l'enfant que l'on a. La difficulté liée à cette notion tient donc du fait que « the normative universality achieved in the definition and formulation of children's rights has to contend with divers and varied cultural and traditional conceptions of childhood, its role, its rights and obligations. » (Ncube in Freeman, 2007, p. 33-34) Il est dès lors difficile de trouver une définition satisfaisant tout le monde et s'appliquant à toutes les situations, de ce qu'est l'intérêt supérieur de l'enfant. John Eekelaar s'est essayé à l'exercice et cela a donné, selon Freeman (2007, p. 27), une des meilleures définitions : « Basic interests, for example to physical, emotional and intellectual care developmental interests, to enter adulthood as far as possible without disadvantage ; autonomy interests, especially the freedom to choose a lifestyle of their own ».

On retrouve dans cette définition les enjeux donnés en psychologie du développement de l'enfant pour un développement harmonieux. L'enfant a des besoins affectifs, cognitifs et sociaux à satisfaire. Ces trois aspects sont en effet importants afin que l'enfant puisse connaître un certain équilibre pour sa vie future.

Aussi l'intérêt supérieur de l'enfant doit tenir compte de ces différents aspects comme faisant partie d'un tout, l'un ne pouvant pas prendre le dessus sur l'autre, car cela entraînerait un déséquilibre dans le développement de l'enfant. Ainsi, subvenir uniquement aux besoins physiologiques de l'enfant ne suffit pas. Il a aussi besoin d'interactions sociales pour grandir et s'épanouir, il a besoin d'affection et de stimulations cognitives. Afin de progresser, l'enfant a besoin de faire face à des situations nouvelles, afin d'être confronté à des difficultés qui stimuleront son intellect et qui le feront progresser dans sa perception du monde qui l'entoure.

Mais comment savoir où se trouve l'intérêt de l'enfant dans une situation donnée ? Quel aspect doit primer pour le bien de l'enfant ? Si le Comité des droits de l'enfant reste assez vague à ce sujet, il souligne le fait que les articles de la CDE doivent impérativement être considérés comme un tout, surtout en regard des principes généraux, à savoir la non-discrimination, le droit à la survie et au développement et le droit d'être entendu. « La détermination de l'intérêt supérieur doit se faire en fonction du court ou du long terme. Elle doit correspondre à l'esprit de la Convention tout entière, particulièrement dans l'accent qu'elle place sur l'enfant en tant qu'individu, avec ses opinions et ses sentiments propres, et en tant que sujet de droits civils et politiques en même temps que bénéficiaire de protections spéciales. » (Hodgkin et al., 2002, p. 42)

Dans le cas de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap, on se trouve principalement face au dilemme suivant : faut-il intégrer l'enfant afin qu'il puisse participer à la vie collective de son lieu d'habitation, qu'il ait accès aux mêmes choses que les autres enfants ou, au contraire, faut-il le scolariser dans des classes spécialisées où l'on peut respecter le rythme de l'enfant et répondre à ses besoins spéciaux beaucoup mieux que dans une école ordinaire ? L'intérêt de l'enfant doit entrer dans ce type de réflexion, afin de trouver la solution qui conviendra le mieux à l'enfant, pour qu'il puisse évoluer dans un environnement qui favorise son développement et répond à ses besoins.

Une des grandes peurs par rapport à l'intégration des enfants en situation de handicap est que cela se fasse au détriment des autres enfants, il ne faut pas que l'arrivée d'un de ces enfants ne ralentisse le rythme de la classe ou empêche les autres enfants d'apprendre dans des conditions adéquates. Alors quelle décision prendre pour un enfant avec des troubles du comportement à qui un cadre le plus

normatif possible est préférable pour son développement, mais dont les débordements dérangent la classe ? Il y a, dans cette situation, un conflit entre les droits de différentes personnes : l'enfant en intégration et les autres enfants. Si l'intérêt supérieur est une condition primordiale dans toute décision le concernant, il « [...] n'[est] pas toujours le facteur unique, suprême à considérer. » (Hodgkin et al., 2002, p. 43) Ainsi la décision doit être prise en pesant les intérêts de toutes les personnes touchées par la situation et « [...] de décider où se situera [l'] intérêt [supérieur] dans des circonstances données, pour des enfants déterminés. » (Hodgkin et al., 2002, p. 43)

Article 6 : le droit à la vie, à la survie et au développement

1. Les Etats parties reconnaissent que tout enfant a un droit inhérent à la vie.
2. Les Etats parties assurent dans toute la mesure possible la survie et le développement de l'enfant.

Les notions de survie et de développement contenues dans l'article 6 sont aussi considérées comme « [...] essentiels pour l'application de la Convention tout entière. » (Hodgkin et al., 2002, p. 99) et devraient apparaître, selon les directives du Comité des droits de l'enfant, dans la législation nationale et qui apparaît dans la Constitution fédérale de la Suisse à l'article 11 sur la protection des enfants et des jeunes où il y est précisé qu'ils « [...] ont droit [...] à l'encouragement de leur développement » (Cst, 1999, art. 11) Dans le cadre de ce travail, on va s'intéresser particulièrement au deuxième paragraphe de l'article 6 qui concerne le développement de l'enfant, puisque le droit à la vie et à la survie n'est pas directement lié à l'école, en tout cas en Suisse.

« Pour le Comité des droits de l'enfant, le développement est un concept holistique, un droit auquel se réfèrent de nombreux articles de la Convention. » (Hodgkin et al., 2002, p. 99) Ce concept comprend le développement de différentes dimensions de l'être humain, tel que le développement « [...] physique, mental, spirituel, moral, psychologique et social » (Comité des droits de l'enfant in Hodgkin et al., 2002, p. 108). D'après cet article, les Etats doivent mettre en place un cadre favorable au

développement de l'enfant et cela dans différents domaines. Celui de l'éducation n'échappe pas à la règle.

D'ailleurs, l'article 29 de la CDE sur les buts de l'éducation confirme l'attention que l'on doit porter au développement de l'enfant. En effet, l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » et doit aussi « préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre [...] » (CDE, 1989, art. 29 al. 1). L'article 23 confirme cette idée par rapport aux enfants en situation de handicap : ils doivent avoir « [...] accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel. » (CDE, 1989, art. 23 al. 3)

La notion de développement est d'autant plus importante que la CDE dans son entier vise à permettre la mise en place d'un cadre, d'un environnement qui protège l'enfant et qui lui garantit une certaine place, afin qu'il puisse se construire au mieux.

Article 12 : le droit d'être entendu

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Le droit d'être entendu est le quatrième et dernier principe général de la CDE. Il représente aussi une grande nouveauté dans les droits de l'enfant. Relié aux articles 13 à 17 de la CDE, il fait partie de ce qu'on appelle les droits participatifs. Ces droits participatifs contribuent ainsi à donner « [...] un nouveau statut à l'enfant qui n'est

plus seulement celui à qui l'on accorde des prestations ou celui que l'on protège, mais qui devient aussi celui dont on doit recueillir et écouter la parole et qui est appelé à prendre, plus même à influencer, selon son âge et sa maturité, les décisions qui le concernent. » (Zermatten et Stoecklin, 2009, p. 15) Il n'est ainsi plus vu comme un être passif, mais devient un acteur de sa vie et de la vie de sa communauté. Il est capable de raisonner et d'exprimer son avis et même de pouvoir influencer d'une certaine manière les décisions prises à son encontre.

Dans le premier paragraphe de l'article 12, l'enfant a « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant [...] » (CDE, 1989, art. 12). Cela inclut toutes les sphères qui constituent sa vie, telles que la famille, l'école, les loisirs, la santé, etc. Il est cependant important de préciser que ce droit d'être entendu est un droit et non pas une obligation pour l'enfant. Aussi, si ce dernier ne veut pas faire valoir son droit, on doit respecter sa décision. Il est alors important de préciser qu'il doit pouvoir choisir de faire valoir ce droit ou non en toute connaissance de cause, c'est-à-dire qu'il doit être au courant de son droit et qu'une telle possibilité existe.

La CDE donne une condition particulière pour que l'enfant puisse exercer son droit à être entendu, il doit être capable de discernement. La tâche revient aux Etats d'évaluer la capacité de discernement, car « l'enfant est supposé capable de former sa propre opinion » (Zermatten et al., 2009, p. 18) et n'a donc pas besoin de le démontrer. L'article ne donne pas d'âge limite, ce qui implique que de jeunes enfants peuvent être entendus, cela dépendra du sujet abordé. La difficulté de ce droit réside dans la manière d'appréhender la capacité de discernement. La définition habituelle du discernement tient compte essentiellement de deux facultés, celle de saisir les effets d'une action et celle de pouvoir se positionner librement par rapport à cet acte (Zermatten et al., 2009, p. 21) Cette définition, qui correspond à la compréhension de la capacité de discernement dans le droit suisse, ne tient pas compte du développement des capacités de l'enfant. Un petit enfant n'a en effet pas la même compréhension de la situation qu'un jeune de 18 ans et, plus il grandit, plus sa capacité à se forger une opinion sur ce qui l'entoure évolue. Si l'on retient une définition selon laquelle l'enfant doit avoir une compréhension complète de la situation pour pouvoir se prononcer, beaucoup d'enfants ne pourraient pas faire valoir leur droit d'être entendu. Dans le cadre de la CDE, l'enfant n'a pas besoin de connaître tous les tenants et aboutissants de la situation. Il faut qu'il ait une

compréhension suffisante pour « discerner (savoir) de quoi il est question. » (Zermatten et al., 2009, p. 22)

L'article 12 ne donne pas seulement le droit à l'enfant d'être entendu, il donne aussi l'obligation aux Etats de prendre en compte sa parole dans la prise de décision. On lui reconnaît ainsi la possibilité d'influencer la décision qui sera prise concernant sa vie. « The intention is therefore to ensure that the views of the child are a relevant factor in all decisions affecting him or her and to stress that no implementation system may be carried out and be effective without the intervention of children in the decisions affecting their lives. » (Santos Pais, 1997, p. 428) Si ce droit est respecté, l'enfant devient ainsi un partenaire (et non pas le décideur) important dans tous les domaines qui le concernent.

Dans l'article, il est précisé que le poids donné à la parole de l'enfant dépend de deux facteurs : l'âge et la maturité. La CDE ne fixe pas une limite d'âge à partir de laquelle la parole de l'enfant doit être prise en considération. Mais, bien qu'il fasse partie des critères à prendre en compte par le décideur, l'âge n'est pas suffisant pour donner de l'importance à la parole de l'enfant. La maturité, comme deuxième critère, vient pondérer le critère de l'âge. La maturité peut être définie comme « [...] sa capacité [de l'enfant] de s'exprimer de manière raisonnable, sincère et objective sur des situations difficiles et délicates » (Zermatten et al., 2009, p. 27). Pour déterminer la maturité de l'enfant, le décideur doit examiner au cas par cas la situation de l'enfant. Plus l'enfant sera mature, plus sa parole aura de l'importance.

Il existe plusieurs façons pour l'enfant de faire entendre sa voix. Le paragraphe 2 permet à l'enfant d'être entendu directement ou de se faire représenter par un représentant ou une organisation, auquel cas il faut s'assurer que les « [...] opinions [de l'enfant] soient transmises correctement par ce représentant à la personne chargée de rendre la décision. » (Comité des droits de l'enfant, 2009, par. 36) Il faut aussi donner une attention toute particulière aux informations qui sont transmises à l'enfant. Il doit être bien informé tant sur les différentes possibilités de choix qui s'offrent à lui que sur l'implication possible qu'elles auraient pour lui.

Le droit d'être entendu des enfants en situation de handicap est aussi confirmé dans l'article 23 de la CDE. Le Comité des droits de l'enfant réaffirme l'importance que « [...] les enfants handicapés soient entendus dans toutes procédures les concernant

et leurs vues soient respectées, en tenant compte de leurs capacités. » (2006, par. 32) Pour ce faire, le Comité des droits de l'enfant reconnaît d'autres formes de communication que la communication verbale (2009, par. 21). Les enfants en situation de handicap doivent ainsi avoir accès à des moyens auxiliaires (interprètes, téléthèses, langue des signes, etc) pour faire entendre leur voix, afin que le handicap n'entrave pas la possibilité d'exercer ce droit.

Comme on a pu le constater, l'application de l'article 12 impose un changement dans la manière de concevoir l'enfant. Si opérer ce changement, dans l'esprit des gens, envers les enfants sans handicap est déjà difficile, il en est, à mon avis, encore plus difficile de l'effectuer par rapport aux enfants en situation de handicap, surtout dans les cas de handicap mental où la maturité et la capacité de discernement peuvent être limitées. Des quatre principes généraux de la CDE, le droit d'être entendu est très certainement le moins évident quand on parle d'enfants en situation de handicap.

La Déclaration de Salamanque

Concernant l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, la Déclaration de Salamanque fait partie des textes internationaux de référence. Elle est issue de la conférence mondiale, qui s'est tenue au mois de juin 1994 à Salamanque, à propos de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux. Cette conférence confirme le souci d'assurer aux personnes en situation de handicap le droit à l'égalité et à une pleine participation à la vie en société. Ce texte se concentre sur l'éducation des enfants en situation de handicap et à leurs besoins particuliers. A l'issue de cette conférence, deux textes ont été produits : la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action qui l'accompagne. Tous deux se basent sur le principe de l'intégration et sur l'idée d'une « école pour tous », afin que les « écoles [soient] au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. » (UNESCO et Ministère de l'éducation et des sciences, 1994, p. iii)

Cette déclaration et son Cadre d'action pose ainsi les éléments de base, afin de mettre en place des écoles intégratrices. Celles-ci doivent être basées sur une pédagogie centrée sur l'enfant, car « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. » (UNESCO

et al., 1994, p. viii) Une telle pédagogie est plus à même de répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant qu'un système basé sur un même traitement pour tout le monde. Elle est aussi le meilleur moyen pour permettre aux enfants en situations de handicap d'être intégrés dans les écoles ordinaires de leur région, puisqu'elle peut tenir compte de leurs propres besoins.

Cette Déclaration met clairement en avant le fait qu'il « est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux [...] ». » (UNESCO et al., 1994, p. viii), mettant en texte les préoccupations du moment au sujet des personnes en situation de handicap.

De plus, la Déclaration ne se contente pas de poser le principe de base de cette approche comme une avancée pour l'enfant en situation de handicap lui-même, mais aussi pour la société entière, en y voyant « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires. » (UNESCO et al., 1994, p. ix) Elle met ainsi l'accent sur l'importance d'une collaboration entre tous les partenaires entourant l'enfant dans sa vie éducative. L'école ne doit plus être l'affaire des enseignants et des directeurs d'école, mais elle doit inclure les parents et la communauté dans laquelle elle évolue aux mesures prises. Cela s'inscrit dans une vision globale de ce que doit être l'éducation au sein d'une société où l'intégration scolaire, en se répercutant par la suite sur les loisirs et le monde professionnel, contribuerait à combattre les discriminations et à bâtir une société respectant et acceptant les différences.

Le Cadre d'action (UNESCO et al. 1994) qui accompagne la Déclaration de Salamanque donne des directives à l'intention des gouvernements, des organisations internationales, nationales ou non gouvernementales, afin d'appliquer celle-ci. Il précise les domaines où des changements doivent être entrepris. Il faut ainsi, que les politiques et les législations inscrivent le principe d'intégration comme la situation de base normale dans les textes officiels, la scolarisation dans une classe spéciale restant possible, mais faisant figure d'exception. Au niveau des écoles, de nombreux changements doivent être entrepris dans leur organisation, la formation des enseignants et les programmes, afin de pouvoir mettre en place une pédagogie centrée sur l'enfant. Le partenariat école, parents et communauté doit aussi être développé, dans l'optique d'instaurer un changement de mentalité au sein de la

société et remettre la dignité humaine et l'égalité des chances au centre des préoccupations sociétales.

Bien que la Déclaration de Salamanque et son Cadre d'action n'impliquent aucune obligation d'action de la part des nations signataires, ils n'en sont pas moins des outils intéressants pour les gouvernements qui souhaitent faire évoluer leur pays vers un système plus intégratif. A noter que la Suisse a ratifié la Déclaration, démontrant ainsi sa volonté de créer des conditions favorables pour l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées

Un autre instrument international important est la Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée en 2006 par l'Assemblée générale des Nations Unies. La Suisse ne l'a pas encore ratifiée, mais la question est actuellement en consultation dans les chambres parlementaires et une réponse, qui devrait être favorable, sera prochainement rendue.

Cette Convention a pour objectif « [...] de répondre aux situations spécifiques des personnes handicapées, afin qu'ils puissent jouir de leurs droits comme leurs concitoyens. »³ S'adressant à toutes les personnes en situation de handicap quel que soit son âge, elle comporte un article dédié spécifiquement aux enfants. L'article 7 réaffirme le droit formulé à l'article 12 de la CDE et qui permet à l'enfant en situation de handicap d'exprimer librement son opinion sur toutes les questions l'intéressant et d'après lequel cet avis doit être pris en considération. De plus, conformément à l'article 3 de la CDE, les décisions à son sujet doivent tenir compte de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Concernant l'éducation des enfants en situation de handicap, après avoir précisé les buts de l'éducation, l'article 24 de la Convention reprend les principes formulés dans la Déclaration de Salamanque, à savoir qu'il faut leur donner la possibilité de fréquenter l'école du lieu où ils habitent, de manière inclusive⁴ et leur offrir le soutien

³ <http://www.edi.admin.ch>

⁴ La Convention relative aux droits des personnes handicapées inclut dans l'article 24 la notion d'inclusion qui va encore plus loin que l'intégration. Elle implique une participation totale pour tous les enfants en situation de handicap, quelque soit l'origine de la difficulté et concrétise pleinement l'idée d'une école pour tous.

individualisé nécessaire. Les Etats ont aussi l'obligation de fournir les moyens d'aides techniques, tel que l'apprentissage du braille ou de la langue des signes, pour permettre la pleine participation de l'enfant en situation de handicap à l'enseignement, mais aussi à la vie collective.

Ces textes donnent un caractère officiel aux changements de paradigme qu'il faut effectuer (si ce n'est pas déjà fait) à propos de la place donnée aux personnes en situation de handicap au sein de la société.

2.4.2 Les textes nationaux

Bien que la Suisse n'ait ratifié qu'un seul de ces textes internationaux, elle a tout de même fait évoluer sa législation en faveur des personnes en situation de handicap et de leur intégration, montrant ainsi sa volonté d'être en adéquation avec le mouvement montré par l'ONU. Ainsi, deux textes d'envergure fédérale sont essentiels quand on parle de handicap. La Constitution fédérale (1999) et la loi fédérale sur l'égalité des personnes handicapées (LHand, 2002) donnent la direction générale que doivent prendre les cantons dans le traitement de ses citoyens handicapés. Ils interdisent la discrimination sur le simple fait d'être handicapé et demandent que des moyens soient mis à disposition des personnes en situation de handicap afin de faciliter leur intégration.

Concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (ci-après le concordat), ratifié par Fribourg, légifère en la matière. Il reflète lui aussi les tendances en matière de handicap.

La Constitution fédérale

Deux articles de la Constitution fédérale concernent directement le sujet de ce travail. Il s'agit de l'article 8 sur le droit à la non-discrimination et l'article 62 sur l'éducation. Un passage concernant la personne en situation de handicap a été rajouté à l'article 8. « [...] La déficience corporelle, mentale ou psychique » (Cst, 1999) devient une source potentielle de discrimination. Le handicap entre donc, dans les critères « sensibles, [qui] relèvent de la dignité humaine et [qui], suivant les enseignements de l'histoire, [ils] risquent précisément de donner lieu à des discriminations. » (Grisel, 2009, p. 81) Au niveau du droit suisse, « [...] le verbe

[discriminer] a une connotation spécifique, puisqu'il évoque un traitement dépréciatif, incompatible avec la dignité humaine.» (Grisel, 2009, p. 78) Mais cela n'empêche pas une différence de traitement si cela se fait sur la base de critères objectifs et reste dans l'intérêt de la personne. Ainsi la scolarisation en institution spécialisés d'un enfant profondément handicapé, même si c'est en dehors du canton n'est pas de la discrimination aux yeux de la loi suisse, si l'établissement répond mieux aux besoins de l'enfant. (Grisel, 2009, p. 100)

L'article 62 (Cst, 1999) concerne l'instruction publique. La Constitution désigne les cantons comme étant responsables de l'instruction publique. Les seules obligations que l'article leur attribue sont de fournir « [...] un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants » et parallèlement de « pourvoi[r] à une formation spéciale suffisante pour les enfants et les adolescents handicapés [...] ». Mais ne désignant pas de lieux particuliers où doit se dispenser cette formation, le principe d'intégration n'est pas inclus comme règle dans la Constitution fédérale.

La Constitution protège essentiellement les personnes en situation de handicap contre les discriminations potentielles dues à leur handicap. Elle fournit uniquement les lignes directrices que doivent suivre les cantons, leur laissant ainsi une certaine liberté quant aux choix des mesures à mettre en place pour l'éducation scolaire des enfants en situation de handicap.

La loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)

Entrée en vigueur en 2004, la LHand a « pour but de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (LHand, 2002, art. 1), favorisant ainsi leur participation à la vie collective. La loi régleme particulièrement quatre domaines : les constructions, l'accès aux services, la formation et le perfectionnement, ainsi que les transports publics.

L'article 20 sur la formation confirme la responsabilité des cantons de fournir une éducation adaptée aux besoins des enfants en situation de handicap. Cependant à l'alinéa 2, une nouveauté apparaît par rapport à la Constitution fédérale : le principe d'intégration. Les cantons doivent encourager l'intégration scolaire dans les écoles ordinaires, à condition que cela soit pour le bien de l'enfant. L'intérêt de

l'enfant est donc un facteur à prendre en considération dans la décision d'intégrer ou non l'enfant.

Ces deux textes nationaux donnent le cadre dans lequel doivent se situer les cantons dans la prise en charge des personnes en situation de handicap. Comme on peut le constater, ils reflètent plus ou moins précisément les dispositions décidées aux niveaux internationales aux enfants en situation de handicap et à leur éducation.

L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

L'entrée en vigueur de la nouvelle péréquation financière et répartition des tâches entre la Confédération et les cantons a transféré la responsabilité de la pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons. Il a été nécessaire de créer un accord afin d'uniformiser les pratiques dans ce domaine. Entré en vigueur en 2011, le concordat sur la pédagogie spécialisée met clairement en avant que les mesures d'intégration doivent être préférées aux mesures séparatives, ce qui est conforme à la LHand.

Il permet ainsi la mise en place d'un « [...] cadre national pour l'enseignement spécialisé en définissant une offre de base avec une instrumentation applicable dans tous les cantons pour la terminologie, les standards de qualité et le processus d'évaluation des besoins. »⁵

La promotion du principe d'intégration dans les écoles ordinaires y est clairement énoncée à l'article 1 déjà. Les principes de bases du concordat sont l'intégration, le principe de gratuité et l'association des titulaires de l'autorité parentales dans la procédure de décision (Accord, 2007, art. 2). Le deuxième article spécifie que l'intégration est de préférence choisie pour autant que cela respecte le « [...] bien-être et [les] possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné [...] » (Accord, 2007). Cela ne peut donc se faire que dans l'intérêt de l'enfant en situation de handicap. Si l'intérêt de l'enfant doit bien être pris en compte et les parents associés aux processus, rien n'est mentionné dans l'accord au sujet d'une éventuelle participation de l'enfant à cette procédure, bien que, on le verra plus tard, le droit

⁵ <http://www.fr.ch/sesam>

de l'enfant d'être entendu dans la procédure est spécifié dans la Procédure d'évaluation standardisée, utilisée pour l'octroi de mesures de soutien.

Ce concordat ne mentionne qu'en filigrane les droits de l'enfant, mais il a le mérite d'offrir une base identique pour tous les cantons, assurant ainsi, plus ou moins, l'égalité de traitement entre eux. Il permet aussi la mise en place d'outils employés par les cantons, afin de pouvoir comparer les situations entre elles. Il donne ainsi l'obligation d'utiliser une même procédure pour les décisions d'octroi de mesures d'aide renforcées, qui s'appelle la Procédure d'évaluation standardisée et que nous regarderons de plus près, plus loin dans la deuxième partie de ce travail.

3 L'INTEGRATION DANS LE SYSTEME SCOLAIRE FRIBOURGEOIS

Comme on a pu le voir dans la première partie de ce travail, il existe tout un contexte en faveur de l'intégration des personnes en situation de handicap et donc, par analogie, des enfants dans la même situation. Au travers d'un jeu complexe d'influences de groupe d'intérêt et la notion d'égalité, véhiculée par les droits de l'homme, l'idée d'intégration s'est logiquement imposée (bien qu'il existe des avis contraires) dans les discours et dans les lois qui régissent notre société. Les discours officiels donnent un avis favorable à la participation des personnes en situation de handicap à la vie collective. Les législations internationales et nationales donnent l'obligation aux Etats de mettre des moyens à disposition pour rendre effective cette participation. L'intégration des enfants en situation de handicap doit donc être encouragée et des moyens doivent être mis à disposition pour que cela se fasse. Un de ces moyens est l'octroi de mesures de soutien à l'enfant sur la base de ses propres besoins.

La mise en contexte sociale et légale de l'intégration associée à mes propres expériences professionnelles a conduit à deux questions principales, étroitement liées, qui ont dirigé l'analyse de l'intégration dans le système scolaire fribourgeois :

- Comment la procédure d'intégration appliquée dans le canton de Fribourg respecte-t-elle les droits de l'enfant et tout particulièrement les quatre principes généraux de la CDE?

- Quelles sont les implications de la mise en place concrète de l'intégration sur le quotidien des classes ordinaires ? Comment les enseignants titulaires gèrent-ils l'arrivée d'un enfant avec des besoins spécifiques ?

La mise en contexte légal du handicap a permis de poser une première hypothèse à propos de la première question. Selon la LHand, il appartient aux cantons de « [veiller] à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » (LHand, 2002, art. 20 al.1) et l'éducation intégratrice doit être préférée « pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapés. » (LHand, 2002, art. 20 al. 2). Ces conditions se retrouvent entre autres dans le concordat sur la pédagogie spécialisé aux articles 1 et 2. Ainsi, les articles de la CDE sur la non-discrimination (art.2), sur l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3) et sur le droit au développement (art. 6) sont ainsi respectés. Cependant, le droit de l'enfant en situation de handicap d'être entendu dans toutes les questions le concernant n'est pas explicitement mentionné dans ces textes de loi. On peut donc en déduire que ce droit n'est très certainement pas respecté dans la procédure d'intégration.

Concernant la deuxième question, les enseignants ont un rôle essentiel dans l'intégration d'un enfant en situation de handicap. Ils sont considérés comme responsables de la scolarité de cet élève et doivent mettre concrètement en place cette intégration au sein de leur classe. Ils sont, par conséquent, chargés d'appliquer une décision qui leur a été plus ou moins imposée et doivent s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant concerné. D'après mes expériences professionnelles, il me semble que les enseignants de l'école ordinaire ne sont pas vraiment bien préparés à la prise en charge d'enfants en situation de handicap et qu'ils font face à un manque de formation qui leur donnerait plus de ressources pour faire face à la situation.

Méthodologie

La deuxième étape de ce travail va consister à analyser la situation du canton de Fribourg, qui m'est apparu comme un choix logique, étant donné que je viens de cette région et que j'y ai pris une part active en accompagnant des enfants en intégration. Dans le but de rendre compte de la manière dont l'intégration se met en place dans le canton, nous allons d'abord regarder comment s'organise

l'enseignement spécialisé dans ce canton, quelles lois posent le cadre de la mise en place d'une intégration et quelle procédure permet d'accorder un soutien pédagogique spécialisé dans une classe ordinaire. En plus de l'étude des documents officiels dirigeant la procédure, des entretiens ont été fait avec M. Sieber, psychologue au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aides (Sesam), et M. Dousse, directeur du Service d'intégration, afin de mieux comprendre le chemin administratif que suit une demande de mesures d'aide pour intégrer un élève. L'analyse portera tout particulièrement sur la Procédure d'évaluation standardisée (PES) utilisée, afin de définir quelle mesure d'aide l'enfant en situation de handicap a besoin pour être intégré. Il s'agira ici de voir si la procédure suit les quatre principes généraux de la CDE et de dire si les droits de l'enfant y sont respectés.

Comme toutes directives administratives, la procédure d'évaluation a des implications concrètes sur la situation intégrative en classe. Il est donc intéressant de voir quels impacts elles ont sur le quotidien des classes accueillant un enfant avec des besoins spéciaux. Les enseignants ordinaires, en tant que responsable de classe, sont les référents de la scolarité d'un enfant intégré. Ils sont chargés de la mise en place effective de l'intégration et, à ce titre, ils en sont donc un des piliers essentiels. Cinq entretiens avec des enseignants primaires qui ont, ou ont eu au cours des années précédentes, des enfants en intégration ont été faits afin de mettre en avant l'impact de l'intégration sur le travail quotidien, les difficultés rencontrées, les avantages apportés par une telle situation, les manières d'améliorer le processus d'intégration, etc. Parmi ces entretiens, l'occasion de faire un entretien collectif, constitué de deux enseignants et d'un enseignant spécialisé, s'est présentée. Cet entretien collectif a permis d'avoir une autre vision de la situation d'intégration.

J'ai choisi de limiter ma recherche au niveau primaire. En effet, les situations entre les écoles secondaires et les écoles primaires sont sensiblement différents tant dans l'organisation de la scolarité, que dans la manière d'enseigner. De plus, les adolescents de l'école secondaire et les enfants du primaire n'ont pas tout à fait les mêmes besoins et les enjeux ne sont pas pareils pour ces tranches d'âge. Pourquoi le primaire plutôt que le secondaire ? Cela est uniquement dû aux temps et ressources à ma disposition, qui sont en premier lieu mes expériences professionnelles et personnelles, mes connaissances du terrain et les relations que j'ai pu créer au fil des

ans. Ces ressources se trouvent principalement au sein du milieu primaire, facilitant l'accès au terrain pour les entretiens.

3.1 LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE FRIBOURGEOIS

Le milieu scolaire fribourgeois est en pleine mutation. Suite notamment à l'adoption du concordat HarmoS, une nouvelle loi scolaire a été élaborée et doit encore être formellement acceptée. Concernant la pédagogie spécialisée, après plusieurs années de travail d'élaboration d'un concept cantonal a été fait et dont la consultation vient de se terminer.

En 2004, le peuple suisse a accepté la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Cette RPT est entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2008. Depuis cette date, ce sont les cantons qui sont chargés de l'enseignement spécialisé. Ils « assument l'entière responsabilité technique, juridique et financière de l'enseignement spécialisé dispensé aux enfants et aux adolescents et des mesures de pédagogie spécialisée. » (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2010, p. 57)

La formation scolaire spécialisée est donc devenue un mandat de formation publique. Ce changement implique un changement dans le statut de l'élève au bénéfice d'un enseignement spécialisé : d'assuré, devant faire valoir son droit à une prestation auprès de l'Assurance invalidité (AI), il devient élève avec des besoins éducatifs particuliers dus à des difficultés d'apprentissage (Rossier, 2007, p. 5).

Selon les directives de la RPT, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a été chargée d'élaborer un accord intercantonal afin de coordonner les pratiques de chaque canton. Il s'agit de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, que l'on a présenté dans la première partie de ce travail. Le but de ce concordat est d'harmoniser les pratiques cantonales en matière d'enseignement spécialisé en définissant l'offre de base, en promouvant l'intégration des enfants aux besoins éducatifs spécifiques et en développant des instruments communs (Accord, art. 1).

3.1.1 Le Service responsable de l'enseignement spécialisé

Auparavant, deux Directions de l'Etat de Fribourg étaient concernées par la pédagogie spécialisée. La Direction de la santé et des affaires sociale (DSAS) s'occupait de vérifier les prestations et la gestion des écoles spécialisées et la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) prenait en charge l'aspect pédagogique (Rossier, 2007, p. 6). Actuellement, toutes les tâches sont regroupées au sein de la DICS. Depuis le 1^{er} janvier 2008, un service s'occupant de l'enseignement spécialisé a été nommé, conformément à l'article 10 du concordat. Pour le canton de Fribourg, le Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (Sesam) assume désormais cette tâche et devient ainsi le principal interlocuteur au sein de l'Etat pour toutes les questions concernant la pédagogie spécialisée.

Ce service est destiné aux ayants droits cités dans le concordat. Il s'agit des enfants et des jeunes de 0 à 20 ans qui présentent des difficultés dans leur développement et leur apprentissage telles qu'elles ne leur permettent plus, ou les empêcheront, de suivre un enseignement ordinaire sans un soutien spécialisé (art. 3).

3.1.2 L'application de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

Le concordat sur la pédagogie spécialisée est élaboré de manière à respecter les textes de loi d'envergure nationale (CDIP, 2007, p. 2). Les cantons ont désormais la responsabilité de fournir une formation spéciale aux enfants et adolescents en situation de handicap qui soit suffisante. De plus, comme on l'a vu précédemment, l'article 20 de la LHand donne le droit aux enfants et adolescents en situation de handicap de bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins et qui soit si possible dispensé au sein de l'école régulière, pour autant que ce soit dans l'intérêt de l'enfant. Il met donc clairement l'accent sur la préférence à des mesures intégratives.

Les directives présentes dans le concordat donnent les éléments de base que les cantons doivent inclure dans le concept cantonal sur la pédagogie spécialisée qu'ils auraient dû, normalement, élaborer dans les trois ans après son entrée en vigueur (celui de Fribourg est en cours de consultation). Dans un souci

d'harmonisation, le concordat a aussi prévu une série d'instruments communs : une terminologie uniforme, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires et une procédure d'évaluation standardisée pour déterminer les besoins individuels des enfants et des adolescents (CDIP, 2007, p. 3).

L'offre de base de la pédagogie spécialisée est constituée de trois principaux domaines :

- 1.« le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
- 2.Des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- 3.La prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée. » (Accord, 2007, art. 4)

Dans le cadre de cette recherche, c'est le deuxième point qui nous intéresse. L'intervention de la pédagogie spécialisée au sein de l'école ordinaire peut prendre deux formes différentes qui se distinguent l'une de l'autre par l'intensité et la durée de l'intervention. Les mesures d'aide ordinaires (MAO) peuvent durer de quelques semaines, mais moins d'une année entière et quelques unités⁶ par semaine, tandis que les mesures d'aide renforcées (MAR) peuvent être dispensées sur une, voire plusieurs années et peuvent représenter jusqu'à 10 ou 12 unités hebdomadaires (Sous-groupe 4, 2010, p. 15).

Si les mesures d'aide ordinaires ne sont pas suffisantes pour répondre aux besoins de l'enfant, il est possible de faire une demande pour obtenir une mesure renforcée. Pour prendre une décision qui soit la plus adaptée à la situation, il faut, au préalable, évaluer les besoins individuels de l'enfant (Accord, art. 5). L'évaluation des besoins individuels se fait au moyen d'une procédure d'évaluation standardisée (PES) dont on reparlera plus loin, puisqu'elle sera l'objet d'une analyse plus approfondie. Cette évaluation permet d'avoir une vision globale de la situation de l'enfant. On ne tient plus compte uniquement du diagnostic, comme c'était le cas lors du financement des mesures par l'Al, mais on tient aussi compte du contexte familial, social et scolaire de l'enfant, ce qui correspond à la nouvelle définition du handicap donnée par la CIF (CDIP, 2007, p. 12).

⁶ Une unité représente 50 minutes d'enseignement.

3.2 LA PROCEDURE D'INTEGRATION SCOLAIRE

En signant le concordat sur la pédagogie spécialisée, l'Etat de Fribourg s'est engagé à favoriser les mesures intégratives pour les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux. Même si le concept cantonal sur la pédagogie spécialisée n'est pas encore approuvé, l'intégration des enfants en situation de handicap est déjà effectué depuis 1999 déjà, grâce un concept d'intégration adopté par l'Etat de Fribourg. Depuis 2011, le Sesam applique la procédure d'évaluation standardisée (PES) imposé par le concordat sur la pédagogie spécialisée. Cette procédure s'applique pour des demandes de mesures d'aide renforcées. Afin de décider quelle mesure sera bénéfique à l'enfant au vue de ses besoins, la PES permet d'analyser le contexte dans lequel évolue l'enfant, c'est-à-dire le contexte familial, social et scolaire, en plus du diagnostic. Cette procédure entre dans les procédures administratives comprises dans l'article 12 de la CDE. La question est donc de savoir si elle respecte les droits de l'enfant et plus particulièrement les quatre principes généraux présentés plus haut, qui sont pour rappel, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la non-discrimination, le droit au développement et le droit d'être entendu sur toute question le concernant.

3.2.1 Mesures d'aide renforcées

Il existe donc deux types de mesures d'aide peuvent être données dans le cadre de la scolarité en école régulière. Les mesures d'aide ordinaires (MAO) et les mesures d'aide renforcées (MAR) sont introduites sous cette appellation par le concordat sur la pédagogie spécialisée. Ces deux mesures se distinguent principalement par leur intensité et leur durée. D'après l'article 5 du concordat, les MAR appliquée dans le cadre d'une classe ordinaire se caractérisent par la combinaison d'une longue durée, d'une intensité soutenue, d'un niveau élevé de spécialisation des intervenants et de possibles conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant. Et elles sont attribuées sur la base des besoins individuels de l'élève. Cette détermination des besoins marque une nouveauté par rapport aux critères d'attribution sur lesquels se basait l'AI (CDIP, 2007, p. 10). Cette dernière se basait surtout sur le diagnostic posé et ne prenait donc en compte que des critères médicaux. En déterminant les besoins individuels de chaque enfant en situation de handicap, on va attribuer des mesures d'aide qui vont correspondre aux besoins réels de l'enfant en tenant compte des

éléments de sa vie qui peuvent faciliter ou, au contraire, rendre plus difficile sa scolarisation. Cela permet de remettre l'enfant en entier au centre de la question et de prendre une décision qui lui convient au vue de sa situation. Cette nouvelle façon de faire se base sur la nouvelle classification de l'OMS (CIF) qui donne les multiples critères participant à la définition du handicap. La procédure d'évaluation standardisée (PES) mise en place pour déterminer ces besoins permet d'atteindre une meilleure égalité de traitement, puisqu'on tient compte des mêmes critères pour chaque situation.

Mais à qui s'adressent Les MAR ? D'après l'article 3 du concordat, les mesures accordées dans le cadre de la pédagogie spécialisée s'adressent, concernant les enfants en âge scolaire, à ceux qui « sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté ».

L'octroi des mesures de soutien se fait donc au travers d'une procédure, récente, mais bien établie. Le Sesam a été chargé par l'Etat de Fribourg d'attribuer ces soutiens sur la base de la Procédure d'évaluation standardisée, en vigueur pour tous les cantons signataires du concordat. « L'introduction de cette procédure répond d'abord à un souci d'égalité de traitements. Elle vise à assurer un meilleur contrôle et l'application de standards de qualité. Enfin la procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels doit permettre d'améliorer la coordination des mesures d'aide tout en veillant à éviter l'explosion des coûts. » (sous-groupe 2, 2012, p. 7)

Etapes de la procédure de décision pour l'octroi des MAR

Pour que la procédure d'évaluation des besoins individuels de l'enfant puisse être engagée, il faut d'abord qu'il y ait une demande qui émane du réseau de base entourant l'enfant dans son quotidien. Ce réseau de base se compose de l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé, s'il y en a déjà un, actif auprès de l'enfant et des professionnels d'autres domaines, tel que le psychologue, la logopédiste, le médecin si nécessaire ou éventuellement d'autres thérapeutes. Les parents doivent aussi en principe y participer. L'enseignant titulaire, selon une volonté de la DICS, est chargé de coordonner ce réseau et de vérifier que tous les

documents nécessaires à l'évaluation de l'enfant sont en possession du Sesam. Un dossier sur la situation de l'enfant doit donc être présenté. Il doit comprendre le dossier pédagogique constitué par l'enseignant, le bilan psychologique, puis selon la situation et la nécessité pour prendre une décision, un dossier médical, logopédiques, etc.

Au sein du Sesam, une cellule d'évaluation a été mise en place. Elle se compose des employés de ce service, à savoir l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, les conseillères pédagogiques, la logopédiste, et le psychologue. Cette cellule, sur la base du dossier reçu par le réseau de base, va étudier la situation de l'enfant. Avec les informations en sa possession, elle va remplir les catégories de la PES. Au besoin, elle peut faire appel à un expert, par exemple, un neuropédiatre, pour obtenir des conseils ou elle peut demander aux professionnels qui suivent l'enfant un complément d'informations sur la situation. La cellule d'évaluation, une fois qu'elle a pu déterminer les besoins de base de l'enfant, fait une proposition de mesures à mettre en place. La décision finale d'octroi revient à la direction du Sesam. La décision prise est transmise aux parents et à l'enseignant titulaire, puisque c'est en général lui qui est à l'origine de la demande, qui doit la transmettre au reste du réseau de base. Le Sesam désigne ensuite le service qui va mettre en application la mesure et lui transmet le dossier de l'enfant. Par la suite, la situation de l'enfant au bénéfice de la MAR est réévalué régulièrement, afin de s'assurer que la mesure choisie corresponde toujours aux besoins de l'enfant qui peut connaître un changement de situation, soit familiale, soit personnelle puisqu'il grandit.

3.2.2 La procédure d'évaluation standardisée et droits de l'enfant

Suite à l'adoption du concordat sur la pédagogie spécialisée, la CDIP a mandaté un groupe de travail, afin d'élaborer la procédure d'évaluation standardisée (PES). Depuis le 1^{er} janvier 2011, elle fait partie des outils de travail du Sesam. Cependant, elle n'est vraiment utilisée de façon systématique pour les situations sujettes à une intégration en classe ordinaire que depuis septembre de la même année, car il a fallu quelques mois pour appréhender la procédure et former les collaborateurs du service à ce nouvel outil.

La PES fait donc partie des instruments communs que les signataires du concordat doivent utiliser (art. 7). Elle assure ainsi que les cantons utilisent les mêmes critères

pour évaluer les situations des enfants et leur octroyer le soutien pédagogique nécessaire, tout en les laissant libre de choisir la manière de procéder. L'utilisation de mêmes critères permet une égalité de traitement des enfants en situation de handicap. Il n'y a donc, normalement, pas d'avantages ou de désavantages par rapport à la possibilité de recevoir de l'aide ou non, à habiter tel ou tel canton.

L'objectif que poursuit la PES «est de créer des conditions optimales pour le développement et la formation de l'enfant compte tenu des directives nationales et internationales et des réalités locales.» (Hollenweger et Lienhard, 2011, p. 5) Les conditions optimales vont dépendre d'un enfant à l'autre, c'est pourquoi il est nécessaire d'effectuer une analyse de chaque cas individuellement, mais sur des critères communs.

Le contenu de la PES démontre une volonté de s'inscrire dans le respect des valeurs internationales transmises, notamment par la CDE et la Convention relative aux droits des personnes handicapées, le but intrinsèque étant de favoriser la participation de l'enfant à son environnement, notamment au travers de l'école ordinaire (Hollenweger et al., 2011, p. 6).

Les critères donnés par la PES sont basés sur la nouvelle définition du handicap en accord avec la CIF et la Classification internationale des maladies (CIM-10). Deux éléments sont donc à la base de la décision : le critère médical dû au diagnostic posé et les critères environnementaux venant de l'influence du milieu où vit l'enfant, de la situation vécue. On reconnaît ici la multiplicité des situations de handicap et de la complexité du phénomène.

Afin que l'on puisse mettre en place les mesures nécessaires à la situation et qu'elles soient le plus efficaces possible, la PES permet de « [...] recenser systématiquement les limitations de fonctionnement ainsi que les facteurs facilitateurs et les obstacles dans le contexte tant familial que scolaire, et de les mettre en regard des objectifs de développement et de formation qui ont été définis individuellement.» (Hollenweger et al., 2011, p. 7) Le but est, ici, de créer des conditions qui soient favorable au développement de l'enfant en répondant à ses besoins et de rétablir l'égalité des chances face à la formation en palliant les difficultés que l'enfant peut rencontrer et qui l'empêcherait de suivre la même scolarité que les autres. Le droit de l'enfant au développement de ses capacités dans un cadre favorable à son

épanouissement devrait, dans l'idéal, être respecté. En effet, en cherchant à « [...] à créer des conditions optimales pour le développement et la formation de l'enfant [...] » (Hollenweger et al., 2011, p. 7).

Afin de, non seulement servir au mieux les intérêts de l'enfant, mais aussi d'assurer le plus possible la neutralité de la décision (tant qu'elle peut se faire, puisque beaucoup d'enjeux se trouvent derrière la formation des enfants, notamment financier), la PES est basée sur des principes de fonctionnement très clairs. Le premier est celui des « regards croisés » (Hollenweger et al., 2011, p. 7). Il implique la participation et la collaboration de nombreux intervenant tout au long du processus. En premier lieu, comme il est stipulé à l'article 2 du concordat, les titulaires de l'autorité parentale (que l'on nommera parents pour la suite du travail) sont inclus dans la procédure. Dans le chapitre *Droits et obligations des personnes impliquées* du manuel sur la PES, il est énoncé que les parents doivent être informés sur les étapes de la procédure, sur ce que cela implique et donner leur accord. On insiste aussi sur leur collaboration dans la saisie de la situation de vie de l'enfant. Ils peuvent apporter des informations précieuses dans la mise en contexte de la situation. Ils doivent aussi prendre part à la définition des besoins de l'enfant et des objectifs éducatifs que l'on veut atteindre. La question est de savoir si dans les faits, les parents ont autant de place que veut bien leur accordé le concordat et la PES. Est-ce que le responsable du réseau joue bien son rôle de coordinateur, transmet toutes les informations et tient compte des souhaits des parents lorsqu'il fait son rapport ? Ce sont-là des questions auxquelles on ne va pas répondre dans ce travail, mais qui peuvent avoir une influence sur la procédure et les résultats des mesures mises en place.

Etapas de la PES

La PES se construit en trois étapes. La première est l'évaluation de base de la situation actuelle de l'enfant. Il s'agit de la description du contexte familial et professionnel dans lequel évolue l'enfant, du diagnostic, ainsi que l'évaluation de ses capacités, des ressources et des difficultés qu'il peut rencontrer. On y met aussi le questionnement que la situation suscite et qui explique la demande de MAR. La seconde étape est l'évaluation des besoins. On pose ici les objectifs que l'on souhaite atteindre avec l'enfant. Ces objectifs sont donnés en fonction des éléments de la CIF.

La PES donne des critères très précis qu'il faut analyser lors de ces deux étapes, afin de décider des besoins individuels de l'enfant. Des directives concernant ces étapes sont données sur la façon de recueillir les informations nécessaires, comment les exploiter et les documenter (Hollenweger et al., 2011, p. 13).

La troisième étape est la détermination de ces besoins. Elle se fait sur la comparaison de la situation actuelle et des objectifs à atteindre, ce qui débouche sur la décision d'octroi d'une aide ou non et sur les modalités de la mise en place du soutien accordé.

3.2.3 Les droits de l'enfant dans la PES

On l'a vu, la PES se réfère explicitement à la CDE et à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Hollenweger et al., 2011, p. 6). Elle intègre ainsi les valeurs qui fondent les droits de l'homme. En établissant les besoins individuels de l'enfant avant de prendre une décision, les autorités compétentes peuvent faire un choix qui va dans l'intérêt de l'enfant. La prise en compte des différents aspects de la vie de l'enfant, de ses ressources et de ses difficultés, ainsi que du cadre scolaire dans lequel il évolue permet d'avoir une vue d'ensemble de la situation, en étant centré sur l'enfant. On peut alors voir quel milieu scolaire, ordinaire ou classe spéciale, sera le plus favorable et quelle aide sera nécessaire mettre en place un cadre qui favorisera son développement.

Un autre des principes généraux de la CDE se retrouve ici. Le droit au développement est au centre de la démarche, puisque, par l'attribution de mesure d'aide, on veut tenir compte des besoins de l'enfant, afin de lui permettre d'évoluer dans un cadre scolaire régulier. Le questionnement qui entoure la procédure d'évaluation est entièrement tourné vers l'enfant, afin de lui offrir les meilleures conditions pour son développement dans tous les domaines.

Concernant le principe de non-discrimination, il est lui aussi respecté, puisqu'au regard de la situation de l'enfant, on va lui octroyer une aide pour pallier aux difficultés qui l'empêcheraient de suivre une scolarité ordinaire. Le simple fait d'être handicapé n'est pas une raison d'être exclu de l'enseignement régulier. Si cela va dans l'intérêt de l'enfant d'être en classe ordinaire, il est du devoir de l'Etat de mettre des mesures de soutien à disposition de l'enfant, afin de rétablir l'égalité des

chances pour l'enfant en situation de handicap qui lui permet ainsi de participer de manière active à la vie de sa communauté.

Le plus grand questionnement lors de l'analyse de la PES a été à propos du droit d'être entendu de l'enfant. Sa participation est fortement encouragée. En effet, on trouve le paragraphe suivant dans le manuel qui accompagne la mise en place de la procédure : « il faut accorder un grand poids aux opinions et souhaits de l'enfant / du jeune concerné pendant l'analyse des besoins. Selon son handicap, ses difficultés de développement et son âge, on trouvera une manière appropriée de garantir sa participation à des décisions qui sont parfois fondamentales pour leur avenir. » (Hollenweger et al., 2011, p. 22).

Ce paragraphe met en évidence des éléments essentiels quant à la parole de l'enfant et à l'importance qu'on doit lui accorder. Il correspond aussi aux recommandations émises par le Comité des droits de l'enfant qui appuient le fait que des moyens auxiliaires doivent être à disposition des enfants, pour qu'ils puissent faire entendre leur voix, tout comme d'autres moyens de communication en dehors du verbal sont reconnus (2009, par. 21). Ces moyens doivent être adaptés à l'âge et à la capacité de l'enfant.

Pourtant, on ne fait mention d'aucune obligation d'entendre l'enfant. Et aucune directive n'est donnée quant à la manière d'entendre l'enfant, ni sur la personne qui doit faire l'entretien. Lors des entretiens effectués avec les responsables du Sesam et du Service d'intégration, il est ressorti que, dans la pratique actuelle, l'enfant est souvent invité lors de séances de réseau et peut y prendre une part active. Certains acceptent, d'autres refusent d'y aller. Ils y prennent la parole ou restent plutôt passifs, selon les situations. On peut se demander si les séances de réseau sont vraiment indiquées pour écouter l'enfant ? Dans certaines situations, le réseau peut être composé d'une dizaine de personnes. En tant qu'adulte, ce n'est déjà pas toujours évident de prendre la parole. Alors en tant qu'enfant, cela demande très certainement une certaine dose de courage.

On part du principe aussi que, lors de la constitution du dossier pour une demande de soutien, si ce n'est pas l'enseignant, ce sont les parents qui se font porte-parole de l'enfant. Si dans la majorité des familles, les parents vont très certainement écouter l'avis de leur enfant et le respecter, il peut y avoir des parents qui refusent

de voir les difficultés de leur enfant et peut-être influencé leur enfant (consciemment ou inconsciemment) afin qu'il dise ce que eux veulent entendre pour que ça corresponde à leur propre envie. Ce sont des paramètres qu'il est important de considérer, surtout dans le cas d'enfants en situation de handicap. Il est souvent difficile pour les parents d'accepter le handicap de leur enfant, car cela ne correspond pas à l'image de l'enfant idéal que l'on attend. C'est pourquoi il est important de donner des directives sur la manière dont l'enfant doit être entendu et s'assurer que la personne en charge de recueillir la parole de l'enfant n'influencera pas l'enfant et respectera son avis.

Il faut préciser que la mise en œuvre effective du concordat est encore en cours sur le canton de Fribourg qui est en train de réformer son système scolaire afin qu'il concorde avec les nouvelles lois entrées en vigueur dont HarmoS et le concordat sur la pédagogie spécialisée. Mais, comme toute réforme, cela prend du temps, surtout quand il s'agit de faire accepter des lois qui auront une incidence réelle sur la pratique professionnelle de bons nombres de personnes. De nombreuses directives sont encore en cours d'élaboration, tel que le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée qui doit rendre effectives les dispositions imposées par le concordat.

A propos de la participation de l'enfant à la procédure d'évaluation, des directives sont en cours d'élaboration et seront, pour sûr, bientôt appliquer dans le canton. Elles s'inspirent de ce qui se fait déjà dans le canton de Zurich et une formation va être proposée aux enseignants pour qu'ils soient préparés à entendre l'enfant et à utiliser ce nouvel outil.

Comme on a pu le constater, l'image de l'enfant à laquelle renvoie la CDE fait gentiment son chemin depuis les législations nationales pour atteindre la mise en pratique effective des droits de l'enfant sur le terrain. L'entreprise est longue et semé d'embûche. En effet, il ne suffit pas d'édicter des lois pour les appliquer par la suite, il faut que les gens intègrent le bienfondé de ce qu'on leur demande.

3.3 L'INTEGRATION EN PRATIQUE

Si la CDE prône l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap et que le concordat sur la pédagogie spécialisée va parfaitement dans ce sens, il est

intéressant de voir comment, dans la pratique, cela est vécu. Le handicap est quelque chose qui n'est pas facile à appréhender. Du fait qu'il peut revêtir une multitude de formes différentes à divers degrés, il est souvent source d'angoisse. La réussite d'une intégration d'enfants en situation de handicap dans une classe ordinaire tient à plusieurs facteurs. S'il faut des soutiens ciblés pour répondre aux difficultés de l'enfant, de nombreux facteurs extérieurs à l'enfant entrent en ligne de compte. Ce n'est pas seulement le handicap de l'enfant qui est décisif, mais la personnalité de l'enfant, l'implication des parents, les capacités d'adaptation et l'envie de l'enseignant titulaire ou la collaboration de l'enseignant spécialisé peuvent faire de l'intégration une réussite ou non.

Dans l'idéal, il faudrait pouvoir analyser tous les auteurs participant de près ou de loin à l'intégration, afin de connaître les besoins réels de chacun et de mettre en évidence les facteurs qui participent à la réussite de l'intégration, mais cela prendrait des mois, pour ne pas dire des années, de recherches.

Faute de temps et de moyens, il a fallu effectuer un choix qui s'est porté sur l'enseignant titulaire. Par sa fonction, il est la référence en ce qui concerne la scolarité de l'enfant. Dans le cas de l'intégration, il est considéré comme le responsable officiel de la scolarisation de l'élève. Il se trouve donc directement concerné par la mise en place de l'intégration et les mesures d'aide accordées, puisqu'il côtoie l'enfant intégré tous les jours, même quand l'enseignant spécialisé n'est pas là.

3.3.1 Les expériences des enseignants

Les entretiens passés avec les cinq enseignants primaires ont permis de faire ressortir plusieurs éléments qui sont à considérer lors de la mise en place d'intégrations à l'école ordinaire. Si l'élève lui-même, avec sa personnalité, son comportement joue un rôle certain, les personnes en contact de près ou de loin ont aussi une influence plus ou moins directe sur la situation ou en tout cas sur la facilité ou la difficulté pour l'enseignant à gérer cette situation.

Position face à l'intégration

Le bienfondé même de l'intégration n'a été remis en question par aucun des enseignants questionnés. Ils sont tout à fait d'accord sur le fait que des enfants en

situation de handicap intègrent une classe ordinaire, mais il faut qu'on leur donne les moyens de le faire, en leur accordant des soutiens et le temps nécessaire, puisqu'il faut toujours discuter de l'élève, préparer du matériel, se coordonner avec l'enseignant spécialisé, etc.

L'attitude de l'enseignant est aussi une des conditions de réussites de l'intégration qui ressort de l'étude comparative des pratiques pédagogiques effectuées dans quinze pays, faite par l'European Agency for Development in Special Needs Education (2003)

Formation

Les enseignants ont aussi mis en avant le manque de formation dont ils faisaient l'objet pour accueillir les enfants en situation de handicap, heureusement qu'un enseignant spécialisé était là pour les seconder. Le Cadre d'action qui accompagne la Déclaration de Salamanque met aussi l'accent sur la nécessité de former les enseignants, afin qu'ils puissent développer « [...] les capacités nécessaires pour identifier les besoins éducatifs spéciaux, adapter les contenus, utiliser des techniques de soutien et individualiser les méthodes d'enseignement en fonction des aptitudes de chacun, etc. » (UNESCO, 1994, p. 27) Il faut surtout offrir des possibilités à l'enseignant d'obtenir une palette de méthodes qu'il pourra utiliser et adapter à chaque situation.

Cependant, un enseignant a mis en avant le fait qu'il était difficile d'avoir une formation qui s'applique à toute situation. En effet, il y avait deux enfants asperger dans sa classe et les deux étaient très différents, tant au niveau du comportement qu'au niveau des difficultés scolaires. Dans cette situation, ce qui l'avait le plus aidé, c'était d'apprendre à connaître l'enfant et de s'appuyer sur les connaissances de l'enseignant spécialisé.

Collaboration

On le voit, la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé est essentielle à la bonne marche de la classe. Au début de la collaboration, et c'est valable pour quasiment toutes les situations, l'enseignant spécialisé travaillait uniquement avec l'élève en situation de handicap, soit en classe, soit dans une autre salle. Mais très vite, les autres élèves de la classe étaient aussi demandeurs

d'obtenir son aide. L'organisation du travail a alors évolué au fil de l'intégration pour arriver à un certain partage des tâches, dans le sens où l'enseignant spécialisé finissait souvent par s'occuper de tout un groupe d'élèves.

Il est important qu'il y ait une bonne entente entre les enseignants afin de créer une bonne dynamique de classe. En effet, l'enseignant ne se contente pas d'être une aide pour l'enfant intégré, il finit souvent par s'occuper d'autres enfants de la classe et décharger quelque peu l'enseignant pour certaines leçons. Cela demande des capacités d'adaptation de la part des deux enseignants.

Selon l'étude sur les pratiques (European Agency, 2003) et le Cadre d'action (UNESCO, 1994), la collaboration doit s'étendre en dehors des murs de la classe. Il faut que tous les employés de l'école se sentent concernés par l'enfant intégré et donnent leur soutien à l'enseignant titulaire.

Différenciation

La nécessité de faire de la différenciation avec ces élèves n'étaient pas un grand problème, même si cela a demandé un peu plus de travail et d'énergie. Cela fait déjà partie de leur travail de base. En effet, ils doivent faire de plus en plus de différenciation pour des élèves qui ont des difficultés dans certains domaines. Par rapport aux enfants en intégration, un enseignant a fait la remarque que le fait que ces enfants bénéficiaient d'un programme adapté le soulageait. Souvent quand l'enseignant spécialisé n'est pas en classe, l'élève ne peut pas suivre comme les autres, il décroche, n'est plus concentré. Les enseignants savent alors que ce n'est pas grave s'il n'a pas tout compris, puisqu'il a un programme adapté.

L'intégration demande que l'on adapte le programme aux capacités de l'enfant (UNESCO, 1994, p. 22) et que l'on prévoit un projet éducatif individualisé (European Agency, 2003)

Enfant en situation de handicap

La personnalité de l'enfant intégré et son comportement jouent aussi un rôle sur la manière dont est vécue l'intégration par l'enseignant. Lorsque les enfants avaient une personnalité agréable et attachante, les intégrations se passaient bien et étaient vécues agréablement. Ces enfants étaient aussi bien intégrés aussi dans la

vie du village (il fait partie d'un club de sport, va au skatepark, invite des copains à la maison). A part du retard au niveau scolaire, ils ne présentaient pas de difficultés au niveau du comportement, ne faisaient pas de crises particulières, etc.

Deux enseignants avaient, en fait, chacun deux enfants en intégration dans leur classe. Il est intéressant de noter qu'ils parlaient plus de celui qui présentait le moins de difficultés à s'intégrer (ou à être intégré). C'est au fil de la discussion que le deuxième élève apparaissait dans le paysage de la classe. Leurs comportements étaient difficiles à gérer : crises, crachats, etc.

En abordant les difficultés liées aux troubles du comportement, on rejoint les propos de M. Dousse qui disait que, effectivement, les intégrations posant vraiment problème étaient celles qui concernaient des enfants avec des troubles du comportement et qui dérangeaient ainsi la classe.

Relation avec les autres élèves de la classe

La relation avec les autres élèves est aussi essentielle dans la mise en place de l'intégration. Le principal argument en défaveur de l'intégration concerne souvent les autres enfants : cela ne doit pas perturber leur scolarité et leurs apprentissages.

Les enfants intégrés ont toujours très bien été acceptés par les autres élèves de la classe. Il faut dire qu'ils ont fait toute leur scolarité dans la même école et qu'ils étaient très bien connus dans le village. Pour les petites classes, donc au début de l'intégration, les élèves ont reçu des informations sur le type de handicap dont était atteint leur copain de classe, afin qu'ils comprennent les réactions qu'il pouvait avoir. Pour les plus grands, comme ils connaissaient déjà l'enfant, rien de spécial n'a été entrepris. Il y a même une maman qui a expressément demandé à l'enseignant de ne pas revenir sur le sujet du handicap de son fils auprès des autres élèves.

Un autre enseignant a mis aussi en avant le fait que la présence d'un enfant avec des difficultés avait permis de mettre en place un système d'entraide au sein de la classe. Cette idée est aussi ressortie de l'étude des pratiques effectuées par l'European Agency, qui parle de tutorat entre pair.

Communication

La communication et l'échange d'information étaient aussi au cœur des propos des enseignants. Ces échanges concernaient différents interlocuteurs. Ainsi le manque d'information sur le handicap dont était atteint l'enfant est ressorti plusieurs fois. C'est aussi ce qui fait que les enseignants appréhendent souvent l'arrivée d'un enfant en situation de handicap dans leur classe. Du coup, la communication avec l'enseignant spécialisé devient essentielle pour la bonne collaboration. Il est aussi important de pouvoir expliquer aux autres élèves de la classe les différences de traitements qu'il peut y avoir entre eux et l'enfant intégré ou les crises, les comportements bizarres qu'il peut présenter.

Les collègues de l'école ont aussi besoin d'avoir un retour de ce qui se passe en classe, soit pour être rassurés, soit pour savoir comment réagir dans le futur, au moment où ils devront l'accueillir.

L'échange avec les parents de l'élève peut aussi devenir essentiel pour le bon fonctionnement de l'intégration. Il est important de s'assurer de la coopération des parents (UNESCO, 1994, p.37).

Un autre paramètre de la communication a été mis en avant par un des enseignants. Il s'agit des parents des autres enfants de la classe. Ils ont eu des expériences complètement différentes. Un des enseignants a eu un retour positif d'un parent qui disait que c'était très bien d'intégrer un élève handicapé, que c'était bien pour son enfant, pour son futur. Alors que l'autre enseignant avait dû, quant à lui, faire face à de vives réactions de la part d'un des parents qui ne comprenait pas pourquoi l'élève en situation de handicap avait droit à un soutien et pas son fils, ou encore dans le cas d'un élève avec de gros troubles du comportement, des parents venaient le surveiller jusque dans la cours de récré, pour rapporter tout ce qu'il faisait dans l'espoir qu'on l'exclut de l'école.

Les pressions pouvant peser sur l'enseignant dans les situations d'intégration ne viennent pas uniquement de l'enfant handicapé, mais aussi de l'entourage extérieur à l'école. On rejoint ici la nécessité de faire de l'intégration une affaire de toute la communauté et pas seulement de l'enseignant. (UNESCO, 1994, p. 38)

A la suite de l'analyse des entretiens des enseignants, on ne peut constater que l'intégration d'un enfant en situation de handicap impliquent une grande diversité de phénomènes et de relations qu'il est difficile de prévoir. Les situations dépendent de tellement de facteurs, qu'il est nécessaire de travailler au cas par cas afin de trouver les bonnes solutions. On peut cependant légitimement supposer que la communication, entre autre chose, est essentielle à la bonne marche d'une intégration et qu'il faut passer par trois phases pour faire de l'intégration un concept acceptée : sensibiliser, informer et former (Manciaux et Terrenoire, 2004, pp. 47-48)

4 CONCLUSION

L'intégration des personnes en situation de handicap a fait du chemin depuis quelques décennies, notamment grâce aux nouveaux aspects inclus dans la définition du handicap. L'introduction des interactions avec l'environnement comme facteur influençant la situation vécue par la personne handicapée démontrent que le handicap n'est pas seulement une affaire personnelle, mais bien un fait de société sur lequel on peut agir dans une certaine mesure.

On vit actuellement dans un contexte où les voix en faveur de l'intégration s'élèvent. Ces discours sont relayés depuis une trentaine d'années, au niveau international par la mise en place de Convention et de Déclarations. Ces instruments internationaux ont une valeur légale au niveau de la Suisse, qui doit y adapter sa législation. De là, sont venues la modification de la Constitution fédérale et l'adoption de la LHand, ce qui n'est pas sans conséquence, notamment pour les autorités cantonales qui doivent y adapter leurs pratiques.

Concernant les enfants, la CDE leur donne aussi le droit de participer pleinement à la vie collective de leur environnement, faisant ainsi de l'intégration un droit fondamental, mais pour autant que cela soit dans leur intérêt et serve leur bien-être. Les quatre principes généraux de la CDE doivent être respectés dans toutes les mesures prises à l'encontre des enfants. Le domaine de l'école n'échappe pas à la règle. L'intégration des enfants en situation de handicap nécessite des mesures de soutien pour qu'ils puissent suivre le rythme de l'école ordinaire plus ou moins sans entrave. Les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers dépendant d'un enseignement spécialisé ne sont pas forcément exclus d'office du cadre scolaire ordinaire. Ils existent la possibilité sur le canton de Fribourg de recevoir un soutien sur

le long terme et de façon intensive, ce que l'on a appelé les mesures d'aide renforcées. Pour obtenir ces aides, l'enfant fait l'objet d'une demande auprès du service étatique compétent. Cette demande débouche sur une procédure d'évaluation standardisée (PES) des besoins. Comme toute procédure incluant un enfant, elle doit respecter ses droits. Comme on a pu le constater, les principes généraux sont respectés, à l'exception du droit de l'enfant d'être entendu, qui est en général respecté dans la pratique, mais qui ne fait l'objet d'aucune directives permettant de s'assurer que ce droit est bien appliqué. Cependant, la DICS a prévu de mettre en place de telles directives. Il faudra voir comment le droit d'être entendu sera alors appliqué, mais on peut constater que la notion de participation des enfants fait son chemin au sein de l'administration cantonale.

Ces différentes décisions prises au niveau des autorités amènent indéniablement un changement dans la pratique de l'enseignement qui doit s'adapter à la nouvelle situation. En général, c'est là que les difficultés apparaissent lors de l'implémentation d'une nouvelle loi ou directive. L'adaptation est le mot clé qui met en lumière les difficultés que rencontre la mise en place effective de l'intégration. A partir du moment que l'un intègre un système ou un groupe, il est nécessaire que chacun s'ajuste à la nouveauté. Mais cette adaptation ne doit pas se faire que d'un côté.

L'intégration encouragée par les droits de l'homme implique surtout la mise en place de moyens pour que le système s'adapte aux besoins de chaque enfant. Ainsi ce n'est pas l'enfant qui doit absolument s'adapter au contexte de l'école ordinaire (même s'il le fera d'une manière ou d'une autre), bien le système qui doit le faire pour pouvoir accueillir les enfants en situation de handicap. Un changement de mentalité est ainsi nécessaire, puisque ce sont les individus qui constituent le système.

Les difficultés liées à un changement de pratiques se matérialisent dans le canton de Fribourg par la mise en consultation du concept cantonal sur la pédagogie spécialisée. Ce concept a été élaboré sur la base de travaux menés par quatorze groupes de travail qui ont analysé la situation du canton afin de proposer un cadre d'action qui se base sur ce qui se fait déjà et qui respecte les directives données par le concordat sur la pédagogie spécialisée. Il doit amener une réforme du fonctionnement actuelle du système de l'enseignement spécialisé, en partant du principe que l'enfant doit être scolarisé dans l'école de sa région et que les mesures

ségrégatives, qui restent possibles, sont des exceptions dans la prise en charge de l'enfant. Cela inverse la tendance qui avait cours jusqu'alors.

Ce concept a réveillé les passions des professionnels actifs dans le domaine du handicap. Les réactions des uns et des autres ont été largement relayées dans la presse fribourgeoise et démontrent souvent la crainte d'un trop grand bouleversement des habitudes de travail. Pour les enseignants, il s'agit surtout d'une peur d'être envahis par plein d'enfants atteints de handicap profond, engendrant certainement une surcharge de travail, et qu'on ne leur donne pas les moyens pratiques pour y faire face. Et c'est sans compter que la plupart des bâtiments scolaires ne sont pas aménagés pour la présence d'enfants qui ont des difficultés de mobilité, par exemple. Aussi, il ne faut pas oublier que derrière les enjeux éducatifs de l'intégration se cachent aussi des enjeux financiers et de pouvoirs politiques.

L'intégration des enfants handicapés est au cœur d'un jeu complexe entre droits des enfants, représentations sociales du handicap, politiques, moyens financiers à disposition, pratiques éducatives, etc. Il ne suffit donc pas d'affirmer que l'intégration est un droit pour ces enfants et que c'est bénéfique pour la société, pour qu'on l'accepte. Pour une mise en place efficace, il est nécessaire de faire évoluer les mentalités et convaincre que cela répond aux besoins des enfants, ce qui prend du temps et que le système scolaire évolue pour s'adapter le plus possible aux besoins des enfants. Il est important de prendre en compte les difficultés rencontrées sur le terrain et de donner les moyens aux professionnels de faire face à ces nouvelles situations. Si les droits des enfants en situation de handicap commencent à faire leur entrée dans leur prise en charge et dans la place qu'on leur donne au sein de la société, il reste encore un travail considérable pour que cela devienne une évidence pour tous.

J'aimerais conclure en reprenant la citation qui a conclu l'allocution de Mme Chassot, conseillère d'Etat à Fribourg, lors d'une de ses interventions⁷. Elle a cité les paroles de Bengt Lindqvist, rapporteur des Nations Unies : « Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non notre système éducatif qui ont droit à un certain type d'enfant. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter pour répondre aux besoins de tous les enfants. »

⁷ Allocution du 8 janvier 2008 sur la présentation des RPT:
http://www.fr.ch/sesam/files/pdf18/pr_sentationrpt8janvier2008-f.pdf

5 REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont apporté une aide précieuse à la réalisation de ce travail. Il s'agit tout particulièrement de M. Dousse du Service d'intégration, Mme Rossier, M. Sieber et Mme Kuenlin du Sesam qui ont pris le temps de répondre à mes questions. Je remercie aussi les enseignants que j'ai interviewés et à qui j'ai promis l'anonymat, d'avoir accepté de me raconter leur expérience personnelle. Je remercie enfin M. Stoecklin pour avoir accepté de me suivre lors de ce travail.

6 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abramson, B.(2008) « Article 2. The Right of Non-Discrimination ». in : A. Alen, j. Vande Lanotte, E. Verhellen, F. Ang, E. Berghmans and M. Verheyde (Eds). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Leiden, Hollande.

Bless, G. (2010). « Pédagogie différentielle ». Cours universitaire. Université de Fribourg, Suisse.

Borrillio, D. (dir). (2003). *Lutter contre les discriminations*. Paris : La Découverte.

Centre de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2010). *L'éducation en Suisse : rapport 2010*. Aarau, Suisse : CSRE.

Charpentier, P. (1995). « La classification Internationale des Handicaps et la Rééducation », URL : <http://www.handitec.com/documents/CIH%20et%20reeducation%20DIJON.pdf> (consulté le 10.11.2012).

Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale no 12 : le droit d'être entendu*. CRC/C/GC/2009/12.

Comité des droits de l'enfant. (2006). *Observation générale no 9 : les droits des enfants handicapés*. CRC/C/GC/2007/9.

Comité des droits de l'homme. (1989). *Observation générale no 18 : non-discrimination*. HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. I).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Commentaire des dispositions*. Berne, Suisse.

Freeman, M. (2007). « Article 3. The Best Interests of the Child ». in : A. Alen, j. Vande Lanotte, E. Verhellen, F. Ang, E. Berghmans and M. Verheyde (Eds). *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Leiden, Hollande.

Grisel, E. (2009). *Égalité. Les garanties de la Constitution fédérale du 18 avril 1999*. Berne, Suisse : Stämpfli.

Hamonet, Cl. et Magalhaes, T. (2001). *Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Manuel pratique. Proposition internationale d'identification quantifiée des handicaps*. Paris : ESKA.

Hodgkin et Newell (2002), *Manuel d'application de la convention relative aux droits de l'enfant*. New York : UNICEF.

Hollenweger et Lienhard. (2011). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées. Manuel*. Berne, CDIP.

Jacquard, A. (1978). *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris : Seuil.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques. Rapport de synthèses*.

Lambert, J.-I. (1986). *Handicap mental et société. Un défi pour l'éducation*. Cousset, Suisse : Delval.

Manciaux, M. et Terrenoire, G. (2004). *Les personnes handicapées mentales. Ethique et droit*. Paris. Fleurus

Nirje, B. (1994), « Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain », *La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, Vol. 1 (1), p. 24-29. (trad. André Dionne).

Poglia Mileti, F. (SA 2008). « Sociologie générale 2. Travail, politique, altérité ». Cours de Sociologie, Université de Fribourg, Suisse.

Rabischong, P. (2008), *Le Handicap*. Paris : PUF.

Rossier, F (chef de projet). (2007). *Rapport final. Groupe de travail « Organisation de l'enseignement spécialisé et des services auxiliaires »*. Fribourg, Suisse : http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/reforme_enseignement/rapport_enseignement.htm

Santon Pais. (1997), « The Convention on the rights of the child ». In *Manual on Human Rights Reporting Under Six Major International Human Rights Instruments*, Genève. UN Office of the High Commissioner for Human Rights, *Manual on Human*

Rights Reporting Under Six Major International Human Rights Instruments, 1997, HR/PUB/91/1 (Rev.1), available at:

<http://www.unhcr.org/refworld/docid/428085252.html>

Sanchez, J.. (n.b.). *L'intégration des enfants en des adultes handicapés. Analyse bibliographique critique*. CTNERHI, Paris :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap_et_inadaptation/documents_CTNERHI/CTNERHI_109/CTNERHI_109.pdf

Schumacher, R. (SA 2008). « Philosophie de l'éducation ». Cours de Pédagogie curative. Université de Fribourg, Fribourg.

Sous-groupe no 2. (2010). *Procédure d'évaluation indépendante des besoins individuels. Rapport final*. Fribourg, Suisse :

http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/reforme_enseignement/rapport_enseignement.htm

Sous-groupe no 4. (2010). *Coordination des mesures d'aide. Rapport final*. Fribourg, Suisse :

http://www.fr.ch/sesam/fr/pub/reforme_enseignement/rapport_enseignement.htm

Winance, M. (2004). « Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. ». *Politix*, Vol. 17, no 66. Deuxième trimestre 2004, 201-227.

Zermatten, J. et Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion, Suisse : Institut International des Droits des Enfants.

Textes de loi

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie curative. (2007). Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2011.

Constitution Fédérale de la confédération helvétique (1999). Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2000.

Loi fédérale sur l'égalité des personnes handicapées (LHand). (2002). Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004.

Nations Unies (1989). Convention relative aux Droits de l'Enfant et protocoles facultatifs.

Nations Unies (2006). Convention relative aux Droits des personnes handicapées, suivie du protocole facultatif.

Unesco et Ministère de l'éducation et des sciences d'Espagne. (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : UNESCO.

Nation Unies (1993). Règles pour l'égalisation des chances des handicapés.

7 DECLARATION SUR L'HONNEUR

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Lieu et date :

Signature :